# الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في الأردن وفاعلية برنامج تدريبي في تطويرها

إعداد

معتصم محمد سليم المساعدة

المشرف

الأستاذ الدكتور جمال الخطيب

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية الخاصة

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

نيسان ٢٠١١

الجامعة الأردنية
كلية الدراسات العليا

التاريخ: / /

**نموذج رقم (١٦)**
**اقرار والتزام بالمعايير الأخلاقية والأمانة العلمية وقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها لطلبة الدكتوراه**

أنا الطالب: معتصم محمد سليم المساعدة الرقم الجامعي: ( ٩٠٦٠١٩٨ )
تخصص: التربية الخاصة الكليــــة: العلوم التربوية

عنوان الاطروحة: الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة في الأردن وعلاقتها ببرامج تدريبهم وتطويرهم.

اعلن بأنني قد التزمت بقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المفعول المتعلقة باعداد اطروحات الدكتوراه عندما قمت شخصيا" باعداد اطروحتي وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية وكافة المعايير الأخلاقية المتعارف عليها في كتابة الأطروحات العلمية. كما أنني أعلن بأن اطروحتي هذه غير منقولة أو مستلة من أطاريح أو كتب أو أبحاث أو أي منشورات علمية تم نشرها أو تخزينها في أي وسيلة اعلامية، وتأسيسا" على ما تقدم فانني أتحمل المسؤولية بأنواعها كافة فيما لو تبين غير ذلك بما فيه حق مجلس العمداء في الجامعة الأردنية بالغاء قرار منحي الدرجة العلمية التي حصلت عليها وسحب شهادة التخرج مني بعد صدورها دون أن يكون لي أي حق في التظلم أو الاعتراض أو الطعن بأي صورة كانت في القرار الصادر عن مجلس العمداء بهذا الصدد.

توقيع الطالب: ............ التاريخ: ١٠ / ٤ / ٢٠١١

تعتمد كلية الدراسات العليا
هذه النسخة من الرسالة
التوقيع ...... التاريخ: ١٠/٤/٢٠١١

## الجامعة الأردنية

## نمــوذج تفــويض

أنا معتصم محمد سليم الساعدة أفوض الجامعة الأردنية بتزويد نسخ مــن أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

**التوقيع:**

**التاريخ:** ١٠/٤/٢٠١١

## قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة (الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقليــة فــي الأردن وفاعلية برنامج تدريبي في تطويرها) وأجيزت بتاريخ : ٢٧-٣- ٢٠١١.

| أعضاء لجنة المناقشة | | التوقيع |
| --- | --- | --- |
| أ.د جمال محمد سعيد الخطيب<br>أستاذ التربية الخاصة | مشرفاً | ............ |
| أ.د جميل محمود الصمادي<br>أستاذ التربية الخاصة | عضوا | ............ |
| د. إبراهيم عبد الله الزريقات<br>أستاذ مشارك- التربية الخاصة | عضوا | ............ |
| د. سهى محمد الحسن<br>أستاذ مشارك- التربية الخاصة<br>(الجامعة الهاشمية) | عضوا | ............ |

**الإهداء**

**إلى من يرتعش قلبي لذكراه, إلى من علمني النجاح والصبر, إلى من افتقده في مواجهة الصعاب, إلى الذي لم تمهله الدنيا لأرتوي من حكمته ورجولته,**

**إلى روح أخي الحبيب صالح رحمه الله الذي اغترب فمات اغترابا**

**إلى قسيمة الحياة... وموطن الشكوى.... وعماد الأمر.... وعتاد البيت.... ومهبط النجاة.... ومصدر الهناء**

**إلى والدتي الحبيبة أم صالح**

**يا بحر الإحسان, ورمز العطاء, ونبع الحنان, والمحبة**

**روحي من روحكِ خلقت فمكانك بين الأجفان**

**يا نور العين وقّرتها**

**إليكِ اعترافا بالحب والإكبار والاحترام**

**إلى سبب وجودي في الحياة والدي العزيز**

**لك كل التجلي والاحترام**

**إلى من حبهم يجري في عروقي ويلهج بذكراهم فؤادي إلى من آثروني على أنفسهم, إلى من علموني علم الحياة, إلى من تذوقت معهم أجمل اللحظات ..... إخواني وأخواتي وإلى جميع الأصدقاء والمحبين**

**إلى ذوي الحاجات الخاصة**

**إلى كل من له حق علي**

**أهدي هذا الجهد المتواضع**

**معتصم محمد المساعدة**

# شكر وتقدير

الحمد لله حمد الشاكرين, وأصلي وأسلم على نبي الخلق و المرسلين,سيدنا محمد وصحبه أجمعين, وبعد :

يسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر والاحترام, للذي أفاض علي بعلمه, وأوسع علي بقلبه أستاذي الدكتور **جمال الخطيب** على تفضله بالإشراف على هذه الرسالة, ولما قدمه من متابعة وإشراف وتوجيه طوال فترة إعداد هذا البحث, مما كان لها أطيب الأثر في نفسي, فجزاه الله عني كل خير.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى الأساتذة الأفاضل: الأستاذ الدكتور جميل الصمادي، والدكتور إبراهيم زريقات، والدكتورة سهى الحسن، أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم لمناقشة هذا البحث.

وأتوجه بخالص الشكر إلى كل من ساهم في إنجاح بحثي هذا واخص بالشكر مدراء ومعلمي مراكز التربية الخاصة لما أبدوه من تجاوب سّهل مهمة انجاز البحث.

# فهرس المحتويات

# قائمة الجداول

## قائمة الملاحق

# الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في الأردن وفاعلية برنامج تدريبي في تطويرها

**إعداد**

**معتصم محمد سليم المساعدة**

**إشراف**

**الأستاذ الدكتور جمال الخطيب**

## ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم مستوى الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في الأردن والكشف عن أثر فاعلية برنامج تدريبيّ في تطويرها.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفيّ, والمنهج التجريبيّ, وتم إعداد مقياس للكشف عن مستوى الكفاءة التعليمية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، تكّون المقياس من (أربعة) أبعاد رئيسية تكونت من (سبع وثمانين) فقرة, وتم استخراج دلالات الصدق والثبات اللازمة للمقياس.

وقام الباحث بتطبيق المقياس على عينة الدراسة المسحية والبالغ عددها (١٠٢) معلم ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية العاملين في مراكز التربية الخاصة, والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية من محافظات: عمان، والزرقاء, واربد.

كما قام الباحث بتطوير برنامج تدريبيّ مقترح لتطوير مستوى الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، إذ قام الباحث بتدريب عينة الدراسة التجريبية البالغ عددها (ثمانية

وثلاثين) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية العاملين في مراكز التربية الخاصة في محافظة الزرقاء، تكونت المجموعة التجريبية من (ثمانية عشر) معلماً ومعلمة، وتكونت المجموعة الضابطة من (عشرين) معلماً ومعلمة تم اختيارهما عشوائيا وقد أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول إلى أن:

أ- البُعد الأول (التخطيط للتدريس وتصميمه) جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابيّ بلغ (١,٩٢) وبدرجة تقدير متوسطة.

ب- وجاء بُعد (تنفيذ التدريس) في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابيّ بلغ (١,٣٣), وبدرجة تقدير متدنية.

ج- كما جاء البُعد الثاني (الإدارة الصفية) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابيّ بلغ (١,٥٤) وبدرجة تقدير متدنية.

د- أما البُعد الرابع ( تقييم فاعلية التدريس) فقد جاء في المرتبة الثالثة وقبل الأخيرة بمتوسط حسابيّ بلغ (١,٤٧) وبدرجة تقدير متدنية.

أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء المعلمين على المقياس ككل وحسب متغير المجموعة (التجريبية، والضابطة)، ولصالح أداء معلمي المجموعة التجريبية بمتوسط حسابيّ (٢,١٧) مقابل متوسط حسابيّ (١,٧٢) لأداء المجموعة الضابطة.

# الفصل الأول

## مشكلة الدراسة وأسئلتها

### المقدمة:

أصبح من الواضح في الوقت الحاضر طبيعة وحجم التغيرات والتطورات المتسارعة في جميع مجالات الحياة، وليست التربية الخاصة بعيدة عن هذه التغيرات والأحداث، إنّما أصبحت تواجه التحديات الحالية والمستقبلية لهذا التطور السريع، مما دفع القائمين عليها إلى إعادة النظر في المناهج القائمة، ومدى ملاءمتها وجدواها، ومدى كفاءة القائمين على تنفيذها. فالعملية التعليمية تتكون من عناصر متعددة يتأثر كل واحد منها بالآخر ويؤثر فيها، ونجاحها لا يعتمد على واحد من هذه العناصر دون غيره، وإنما يتطلب وجود عدد من العمليات المتداخلة الناتجة عن تفاعل هذه العناصر مع بعضها البعض، فالمعلم والمنهج، والطالب والإدارة المدرسية، والعلاقات المتبادلة بين هذه العناصر جميعها لها دور كبير وتأثير مباشر على العملية التعليمية.

إن التغيرات السريعة التي يمر بها العالم والتقدم المعرفي الهائل لهما تأثيرهما الواضح على نواحي الحياة المختلفة، وقد كان هذا التأثير أسرع من استيعابه وتطبيقه في مجال التربية الخاصة، فلا تزال أغلب الأنظمة التعليمية في الدول العربية، ومنها المملكة الأردنية الهاشمية، تعجز عن مسايرة التغيرات، وما تزال المؤسسات التعليمية تسعى وراء المتغيرات التي تحدث في المجتمع؛ للأخذ بأسباب التقدم العلمي في مجالات الممارسة التربوية في المدرسة، ونظراً لأن الهدف الأسمى

للمجتمعات العربية هو: تحقيق التقدم والرقي للوصول إلى مصاف المجتمعات المتقدمة في أقصر وقت ممكن، فإنها تؤمن أن هذا لن يتأتى إلا من خلال تدريب القوى البشرية كماً ونوعاً (ويح,٢٠٠٣) .

وفي الوقت الراهن نشهد تطوراً واضحاً على مستوى الخدمات والبرامج التربوية المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة العقلية، ورافق ذلك تطور وتقدم في الميادين الأخرى وخصوصاً على مستوى التشريعات والقوانين. فقد نصت الاتفاقية الدولية لحماية وتعزيز حقوق الأشخاص المعوقين الصادرة عن الأمم المتحدة، والمتعلقة بالحق في الحصول على تعليم مناسب: "على أنه للأشخاص المعاقين، ممن هم في سن المدرسة، الحق في تلقي تعليم مناسب يلبي احتياجاتهم الخاصة، ويقدّم في بيئة مدرسية غير معزولة أو مقيدة حيثما أمكن ذلك"(المجلس الأعلى لشؤون الأسرة، ٢٠٠٨).

ولم يعد الأمر مقتصراً على تلقي الأفراد من ذوي الحاجات الخاصة ومنهم ذوي الإعاقة العقلية، التعليم ولكن امتدت الاتفاقيات الدولية لحماية هؤلاء الأفراد من الممارسات التعليمية غير المناسبة من الكوادر غير المؤهلة. وهنا تطرح تساؤلات عدة من أهمها:هل ترافق مع ذلك التوسع في تقديم الخدمات المختلفة لذوي الإعاقة العقلية، سواء من حيث: عدد المراكز، أو الأدوات والوسائل وطرق التدريب، أو عدد العاملين من إداريين ومعلمين، زيادة في مستوى كفاءة القائمين على تقديم البرامج التعليمية لهم؟ وما الجهود المبذولة لتدريب المعلمين العاملين وتطوير مستوى كفاءتهم التعليمية ؟

وإذا كان التقويم ضرورة في كل مجالات الحياة والعمل، فهو أكثر ضرورة وأشد إلحاحاً في مجال التربية والتعليم، الذي يعد المجال المسؤول بشكل مباشر عن التنمية البشرية التي تتحكم في مستقبل المجتمع ككل. ومع ذلك فإن برامج تطوير التعليم خصوصاً في مجال التربية الخاصة، ظلت تولي اهتمامها الأكبر لمكونات أخرى من مكونات النظام التربوي كالمنهاج والكتب والوسائل، في حين يتم إعطاء اهتمام أقل لتقويم المعلمين، ومراقبة أدائهم التدريسي وتحديد المعايير المناسبة والأدوات الملائمة لتقويم هذا الأداء، وتطوير البرامج التدريبية اللازمة لتطوير أداء المعلمين. وتبرز أهمية تقويم المعلم في تحسين أدائه التدريسي, وفي تزويده بالخبرة التعليمية, وفي تشجيع الممارسات الإبداعية في عملية التعلم، كما يمكن أن يستفيد منها المعلمون في التعرف إلى قدراتهم وإمكانياتهم التعليمية الحقيقية وتطويرها، وفي تحسين أدائهم التعليمي، وفي الوصول إلى اعتراف بقدراتهم ومهاراتهم التعليمية المتميزة (Anderson, 1993).

وسيزداد وضع التربية والتعليم في البلاد العربية حرجاً خصوصاً في مجال التربية الخاصة، إذا لم تجدد التربية ذاتها، و فلسفتها وأهدافها ومحتواها ووسائلها وطرائقها. وفي صلب التربية، وفي صميم تطويرها، تطوير أداء المعلمين وتدريبهم, وتزويدهم بما يلزمهم من الكفايات، وإطلاعهم على مهمات التعليم المتعددة. وهؤلاء المعلمون القدامى منهم والمستجدون، هم الأمناء على تحقيق أهداف التربية المختلفة، وهؤلاء المعلمون يحتاجون منا مزيداً من الاهتمام المتمثل بتدريبهم وتطوير قدراتهم وتعريفهم بمهامهم التعليمية, ومسؤولياتهم وأدوارهم الهامة، ورفع مستوى كفاءتهم التعليمية. فالمعلمون القدامى بحاجة لأن يعاد تدريبهم من جديد واطلاعهم على المستجدات في عالم التربية والتعليم. وأما المعلمون الجدد فيحتاجون إلى من يأخذ بأيدهم في بداية عملهم الجديد، إنهم يحتاجون

إلى معرفة ما يتوقع منهم، ومعرفة تفاصيل مهماتهم. وليس التعليم بالأمر اليسير، ولا هو يولد بالفطرة مع الإنسان، إنه فن ومهارات وعلوم يتم اكتسابها بالدراسة والبحث والمران (حمادات، ٢٠٠٧).

إن الحاجة إلى النمو المهني وتنمية الكفايات حاجة قائمة بشكل مستمر، فمؤسسات الإعداد لا تستطيع إعداد المعلم الصالح لكل زمان ومكان في ظل التطور –على كافة المستويات – وهذا الأمر يتطلب ضرورة أن يحافظ المعلم، على مستوى متجدد من المعلومات والمهارات والمعارف والاتجاهات الحديثة في طرائق التعليم وتقنياته بحيث يكون التعليم بالنسبة للمعلم عملية نمو مستمرة ومتواصلة تحقيقا لمبدأ التعلم مدى الحياة، ومن اجل ذلك كله تصبح عملية التخطيط التربوي عملية أكثر ضرورة من اجل توفير الخدمة التربوية اللازمة للمعلم، والتي تتضمن عناصر التطوير المختلفة في كافة مجالات وعناصر العملية التعليمية التي يمارسها المعلم بشكل يومي ومنها: أساليب ووسائل التعليم, وعناصر التخطيط للعملية التدريسية, ووسائل التقييم والتدريس، وتدريبه عليها واستيعاب كل ما هو جديد في هذا الميدان؛ وكل ذلك يؤدي إلى نتيجة واحدة وهدف سامي وهو رفع أداء المعلمين وإنتاجيتهم من خلال تطوير مستوى الكفاءة التعليمية لديهم ( مدبولي، ٢٠٠٢).

إن تطوير التقويم التربوي يحتاج إلى منهجية وموضوعية منظمة، وهذا لا يتأتى إلا من خلال دراسة الواقع التقويمي حتى تكون صورة الواقع واضحة أمام المسئولين عن العملية التربوية. وانطلاقاً من أن التقويم التربوي يهدف إلى تحسين العملية التّعلمية– التّعليميّة، وتطويرها ورفع مستواها من خلال تحسين ممارسات المعلم التدريسية وتنمية قدراته وكفاياته التعليمية، فقد رأى الباحث أنه من الضروري الشروع في تقويم الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في

الأردن، وبناء برنامج مقترح ليسهم في تطوير مستوى الكفاءة التعليمية وفي تطـــوير أداء المعلـــم الصفي وصولاً إلى مستوى أفضل في خدمة أهداف الرسالة التربوية التعليمية. ولقد سوّغ كـــل مـــا تقدم للباحث محاولة لتقويم الكفاءة التعليمية وبناء برنامج وتحسين مستوى الأداء الـــصفي لمعلمـــي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية وصولاً إلى أعلى مستوى من الكفاءة التعليمية للمعلمين والنمو المهنـــي، بحيث يصبح المعلمون قادرين على الإسهام في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة العقلية بشكل أكثر فاعلية.

**مشكلة الدراسة :**

إن المتمعن في واقع تربية وتعليم الطلبة من ذوي الإعاقة العقلية في الأردن يمكنه القـــول: أن هناك حاجة ماسة للمعلمين من ذوي المهارة والمعرفة، للعمل مع هؤلاء الطلبة، فعملية التدريس ليست بمهمّة سهلة، وهي بحاجة إلى الأشخاص المؤهلين للقيام بها، ويقع على عاتقهم امتلاك العديد من المهارات والمعايير اللازمة لذلك، خصوصاً مع ازدياد عـــدد الأفـــراد الملتحقـــين بـــالمراكز والمدارس من ذوي الإعاقة العقلية وتطبيق مبدأ الدمج في المدارس.

إن نجاح البرامج التربوية المقدمة للطلبة من ذوي الإعاقة العقلية يعتمد علـــى عـــدد مـــن المتغيرات، من أهمها: الكفاءة التعليمية للمعلم، وقدرته على تقديم الخـــدمات التربويـــة المناســـبة، فالمناهج الجيدة، والبيئة التعليمية، لا يكفيان للوصول إلى نواتج مقبولة دون من ينفذ ويتعامل مع هذه المتغيرات. ونظراً لما يقوم به المعلم من أدوار في العملية التعليمية، وما له من أثر فعّال في تحسين المخرجات التعليمية، لا بدّ من استمرارية تأهيله وتدريبه لمواكبة المستجدات فـــي ميـــدان التربيـــة الخاصة، لذا فهناك حاجة كبيرة لتدريب المعلمين العاملين مع الطلبة من ذوي الإعاقة العقلية، إذ أن التدريب اتجاه نحو تحسين الأداء المهني. إن التدريب أثناء الخدمة مسألة حيوية لإنجـــاح العمليـــة

التعليمية، فالحاجة إلى النمو المهني، حاجة قائمة بشكل مستمر؛ نظرا لأن المعلم لا يمكن أن يعيش مدى حياته العملية بمجموعة محددة من المعارف والمهارات والكفايات.

وعلى الرغم من وجود العديد من الدّراسات الأجنبية والعربية التي تناولت موضوع الكفايات الخاصة بمعلمي الإعاقة العقلية، إلا أنه وحسب علم الباحث لا يوجد دراسة واحدة تناولت الكفاءة التعليمية لمعلمي الإعاقة العقلية بشكل مفصل، أو دراسات تناولت إعداد وتطوير برامج تدريبية لهؤلاء المعلمين في البيئة العربية بصفة عامة، والبيئة الأردنية بصفة خاصة، وهناك حاجة إلى إعداد وتطوير العديد من البرامج التدريبية لتطوير الممارسات التعليمية المنفذة من قبل معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية داخل الغرفة الصّفيّة، وصولاً لتحسين الكفاءة التعليمية وتطويرها لهؤلاء المعلمين.

ونظراً لعدم المعرفة بمستوى الكفاءة التعليمية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في الأردن، وعدم وجود معايير مهنية ثابتة يمكن الاتكاء عليها والأخذ بها في إعداد وتقييم معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية، فقد شكل هذا الأمر هاجساً لدى الباحث بضرورة دراسة واقع الكفاءة التعليمية التي يمتلكها معلمو الطلاب ذوي الإعاقة العقلية دراسة علمية موضوعية.

ومن هذا المنطلق فإن مشكلة الدراسة تتمثل بالإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

- ما مستوى الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية في الأردن؟ وما مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تطويرها؟

## أهداف الدراسة :

١) تقييم مستوى الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في الأردن.

٢) تطوير برنامج تدريبي لتطوير مستوى الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في الأردن. والتحقق من مدى كفاءة وفعالية البرنامج التدريبي في تطوير مستوى الكفاءة التعليمية للمعلمين.

## مبررات الدراسة:

١) قلة الدراسات في ميدان التربية الخاصة المتخصصة بقضية تقييم الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية، وإعداد البرامج التدريبية.

٢) تركز معظم الدراسات العربية على التعرف على مستوى الكفاءة التعليميـة بـشكل عام، دون الخوض في تفاصيل وعناصر الكفاءة التعليمية ومكوناتها وعناصـرها. كما أن هذه الدراسات تهتم بالتعرف على هذه الكفايات دون طرح الحلول العمليـة، أو تطوير البرامج التدريبية للنهوض بالمعلمين.

## أهمية الدراسة:

من المتوقع أن يوفر هذا البحث معلومات مهمة عن الكفاءة التعليمية، والممارسات التدريسية المنفذة داخل الغرفة الصفية من قبل معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية، والذي يـوفر بـدوره

الأساس الذي يمكن من خلاله تلمس الحاجات التدريبية للمعلمين وبناء البرامج التدريبية المتوقع أن تسهم في رفع الكفاءة التعليمية لمعلمي طلبة ذوي الإعاقة العقلية

**أهمية الدراسة النظرية:**

توفير قاعدة من المعلومات التي قد تسهم في تحسين وتطوير مستوى الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في الأردن.

**أهمية الدراسة العملية:**

من خلال الاطلاع على نتائج العديد من الدراسات ومنها على سبيل الذكر لا الحصر دراسة بويك (Bouck, 2005) والتي أشارت نتائجها إلى ضرورية إجراء تغيرات فيما يتعلق بمرحلة إعداد المعلمين قبل الخدمة وتطوير الخدمات المقدمة أثناء الخدمة للمعلمين وضرورة تقييم مجمل المسائل المتعلقة بإعداد معملي التربية الخاصة. ودراسة الخطيب (٢٠٠٥) والتي أكدت نتائجها على فعالية البرنامج التدريبي المطور من قبل الباحث في تطوير مستوى معرفة المعلمين والمعلمات بمبادئ تعديل السلوك وأساليبه. ودراسة بخش (١٩٩٧) والتي أكدت أيضا على فاعلية تدريب معلمات الطلبة من ذوي الإعاقة العقلية في تنمية المهارات الاجتماعية و خفض بعض المشكلات السلوكية لدى الطلبة، نستطيع أن نتَبيَن أن الحاجة للنمو المهني حاجة مستمرة؛ لأن المعلم الذي لا ينمو مهنياً، لن يرتفع بمستوى الأداء إلى المستوى الفعّال، ويضعف تفهمه لمشكلات طلابه وبالتالي ينخفض مستوى أدائه الوظيفي.

أن أهمية الدراسة تتمثل في التعرف على مستوى الكفاءة التعليمية للمعلمين وفي تدريب المعلمين على برنامج مقترح، من أجل تحسين أدائهم في الميدان, وتوفير الأساس الذي يمكّن المشرفين التربويين والمديرين من تقييم المعلمين بطريقة موضوعية، ورسم السياسات التربوية لتطوير أداء المعلمين في الميدان.

وهذا ما أكدته الدراسات السابقة التي المشار إليها والتي جاءت نتاجها منسجمة مع نتائج الدراسة الحالية في كونهما يؤكدان على أهمية برامج تدريب المعلمين, وتزويدهم بالحديث فيما يتعلق بكل ما هو له علاقة بتدريس الطلبة من ذوي الإعاقة العقلية, لما له من اثر في تطوير وتحسين النتائج الأكاديمية للطلبة والحد من المشكلات السلوكية.

## التعريفات الإجرائية:

**معلمو الطلبة ذوي الإعاقة العقلية:** هم المعلمون العاملون في مراكز التربية الخاصة الحكومية منها والخاصة، والتطوعية، وذلك من مختلف الدرجات العلمية، وسنوات الخبرة، الذين يقومون بتدريس الطلبة ذوي الإعاقة العقلية.

**الكفاءة التعليمية:** تعرف إجرائيا في هذه الدراسة بأنها: مجموعة من المهارات والمعارف الواجب امتلاكها من قبل معلمي طلبة ذوي الإعاقة العقلية، وتوصف على أنها تمثل الحد الأعلى (أعلى مستوى) للأداء الذي يمكن أن يصل إليه المعلم أثناء التدريس. والمقاسة في هذه الدراسة من خلال الدرجات التي يحصل عليها أفراد الدراسة (المعلمون) على تطبيق أداة تقييم مستوى الكفاءة التعليمية (مقياس الكفاءة التعليمية) التي قام الباحث بتطويرها لأغراض هذه الدراسة.

**البرنامج التدريبي:**هو خطوات عملية منظمة مستمرة محورها الفرد في مجمله، تهــدف إلـــى إحداث تغيرات سلوكية وفنية وذهنية محددة لمقابلة احتياجات حالية، أو مستقبلية يتطلبها الفــرد والعمل الذي يؤديه والمنظمة التي يعمل فيها (حمادات،٢٠٠٧).

ويعّرف البرنامج التدريبي إجرائيا في هذه الدراسة: بأنه العملية التي يتم بموجبها تطــوير الكفاءة التعليمية لمعلمي طلبة ذوي الإعاقة العقلية من خلال تدريبهم على عناصـــر البرنـــامج التدريبي ومحتواه.

# الفصل الثاني

# الإطار النظري والدراسات السابقة

يدرك المتتبع لحركة التطور والنمو في ميدان التربية الخاصة أنّ هــذه التطــورات هــي استجابة لرغبة الأمم في إتاحة الفرص للناس جميعاً للحياة, والاندماج في المجتمع إلى الدرجة التي تسمح به قدراتهم. فالأمم تتسابق في تقديم مختلف أنواع الخدمات والبرامج التي تعنى بتعليم هؤلاء الأفراد وتربيتهم, ما أدى إلى زيادة أعداد المؤسسات، والبرامج والخدمات، والأفراد القائمين علــى تقديم مثل هذه الخدمات من معلمين وإداريين، الأمر الذي أثر في عناصر منظومــة التعلــيم علــى اختلاف مستوياتها، وأحدث عدداً من المتغيرات، لعل أبرزها تغير دور المعلم بصورة واضحة, فقد أصبح المعلم ميسّرا للتعلم، فهو الذي يصمم بيئة التعلم، ويقوّم مستويات طلبته، ويتابع مدى تقدمهم، ويرشدهم ويوجههم لتحقيق الأهداف المنشودة. ومن هنا نلحظ أننا نشهد اهتماماً منقطــع النظيــر– وبخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية – بالقضايا المتعلقة بمعلم التربية الخاصة من حيث إعداده، وتطوره المهنيّ والشخصيّ، وتقييمه (حمادات،٢٠٠٧).

ويشهد عالمنا اليوم مرحلة انتقالية بالغة الأهمية للوصول إلى عصر جديد يتميز بمتغيــرات نوعية غير مسبوقة تجسدت في بعض التحديات التي تواجه المجتمعات كالعولمة، والقرية الكونيــة، وثورة الاتصالات، والتكنولوجيا، وغيرها. هذه التحديات وما صاحبها من تطورات جذريــة فــي الحياة السياسية والثقافية والاجتماعية فرضت العديد من التحديات أمام الإنسان في الوطن العربــي، فمن الطبيعّي أن تتغير المنظومة التعليمية، أهدافا، ومحتوى، وطريقة، وتقويما لتنسجم مع متغيرات العصر وتحدياته ( ويح، ٢٠٠٣).

وانطلاقا من التشريعات والقوانين الدولية المطالبة بتوفير التعليم المناسب على أيدي معلمين مهرة وذوي كفاءة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة, ومنهم الطلبة ذوو الإعاقة العقلية, فقد أدى ذلك كله إلى ضرورة تطوير معايير أداء لجميع معلمي التربية الخاصة، ما دفع العديد من الدول لتطوير معايير وطنية، يمكن من خلالها تقويم الأداء للعاملين في مختلف المؤسسات، إذ تعد المعايير صفة مرجعية يتم العودة إليها لتقويم إنتاج ما، أو خدمة مقدمة لفئة من الناس, وهي ثابتة لا تتغير وإنما يتم تعديلها وتحسينها.

ويؤكد العديد من التربويين على أهمية التقييم الموجه لمعلمي التربية الخاصة, إذ انه يخدم في تحديد جوانب الضعف والقوة في العملية التربوية, وتحديد مدى حاجة المعلمين للتطوير والنمو المهنيّ, وذلك من خلال تحديد مدى حاجتهم للبرامج التدريبية التي تعمل على رفع مستوى الأداء, وتطوير مستوى الكفاءة المهنية لهم, إذ يتم بناء وتطوير البرامج التدريبية من خلال تقييم الحاجات الحقيقية للمعلمين في الميدان, ومن خلال الرجوع إلى المعايير العالمية الموضوعة مسبقا للمعلمين.

وإن الإنهاك الذي يشعر به معلمو التربية الخاصة يرتبط بمستوى التدريب، ورخصة التربية الخاصة، وموهبة التدريس. أما بالنسبة لمستوى التدريب فإن العديد من معلمي التربية الخاصة يعانون من عدم وجود فترات تدريب ملائمة, تساعد على اكتساب المهارة المطلوبة، ومع ذلك فإنهم مطالبون باستخدام كل ما هو حديث من وسائل، وأساليب حديثة، سواء أكان ذلك متعلقاً بالاستراتيجيات التعليمية، أو وسائل مساعدة، وعلى الرغم من عدم تعرضهم للتدريب على استخدامها أو تطبيقها. وهذا – بطبيعة الحال– ينعكس سلباً على أدائهم, وبخاصة إذ ما كانوا على علم بأن تقييم أدائهم من قبل المسئولين يرتبط بمدى اعتمادهم على استخدام الأساليب الحديثة في التدريس (Platt & Olson, 1990).

## أبعاد الدراسة

### بُعد تعريفات الإعاقة العقلية والخصائص التعليمية:

تعدّ الإعاقة العقلية واحدة من الإعاقات الرئيسة التي كانت من أولى الإعاقات, والتي عرفتها المجتمعات البشرية, وقدمت لها الرعاية الخاصة. والإعاقة العقلية – كما يوحي الاسم– تعني ضعفا في القدرات العقلية, لكن هذه الإعاقة ليست أيّ ضعف في الأداء العقليّ، ولا هي تقتصر على هذا الضعف فقط فهي تشمل ما هو أكثر منه, فالإعاقة العقلية تعني أن لدى الفرد انخفاضاً ملحوظاً في القدرات العقلية, وعجزاً في السلوك التكيفيّ, وبالتالي فإن الإعاقة العقلية هي النتاج التراكميّ للحواجز والقيود التي يفرضها الضعف في القدرات العقلية, والعجز في السلوك التكيّفيّ ما يمنع الفرد من القيام بأقصى ما تسمح به قابلياته (الخطيب، ٢٠١٠).

### تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والتطورية :

يشير الخطيب (٢٠١٠) إلى أنه في عام ٢٠٠٧ قامت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي بتغيير اسمها إلى الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والتطورية ( American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) والمعروفة اختصاراً (AAID). وقد كان وراء تغيير واستبدال الجمعية الأمريكية لمصطلح التخلف العقلي بالإعاقة العقلية مبررات, أهمها :

- إن مصطلح الإعاقة العقلية أقل وطأة للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية من مصطلح التخلف العقلي, وهو أكثر انسجاما مع المصطلحات المتداولة عالميا.
- ويؤكد على أن مصطلح التخلف العقلي يشير إلى حالة مطلقة, وسمة غير قابلة للتغيير.

- وينسجم مع معايير الممارسة المهنية الحالية, التي تؤكد على ضرورة توفير الدعم المناسب للأفراد الذين لديهم هذه الإعاقة, لتمكنهم من العيش بشكل أكثر فاعلية في بيئتهم.
- ويشجع على احترام كرامة الإنسان, ومراعاة حقوقه ( الخطيب، ٢٠١٠) .

وقد قدمت الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والتطورية تعريفا للإعاقات العقلية والتطورية في دليلها الحادي عشر الصادر عام (٢٠١٠) وكان على النحو التالي:

**الإعاقة العقلية :**

هي عبارة عن إعاقة تتصف بانخفاض ملحوظ في كل من الوظـائف العقليـة والـسلوك التكيفيّ، واللذين يعبر عنهما من خلال المهارات المتعلقة بالمفاهيم والمهارات الاجتماعية ومهارات التكيف العملية, وتظهر هذه الإعاقة قبل سن الثامنة عشر (A A I D, 2010 ).

**التعريف الحالي والافتراضات ذات العلاقة:**

إن الإصدار الحادي عشر من الدليل الخاصّ بالإعاقات العقلية والتطوريـة الـصادر عـن الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والتطورية (A A I D ) يؤكد على أن هناك خمسة افتراضات أساسية خاصة بالتعريف, وأن هذه الافتراضات هي جزء هامّ من التعريـف, وذلـك لأنهـا تقـوم بتوضيح سياق التعريف, إضافة إلى أنها تشير إلى كيفية تطبيق هذا التعريف, لذا فإن التعريـف لا يؤدي الغرض وحده, وفيما يلي وصف للافتراضات الخمسة والتي هي ضـرورية وأساسـية فـي تطبيق التعريف:

**١) الافتراض الأول:**

أن أوجه العجز والقصور في الوظائف الحالية لا بدّ من اعتبارها ضمن البيئة العادية التي يعيشها أقران الطفل من العمر نفسه, إضافة إلى ثقافة هؤلاء الأطفال, وهذا يعني مقارنة الطفل المعاق مع أقرانه من خلال البيئة الاعتيادية الطبيعية, وعدم النظر إليه من خلال بيئة معزولة أو منفصلة عن الآخرين, وتشتمل البيئات المجتمعية العادية: على منطقة السكن، ومناطق الجوار، المدارس، أماكن العمل، والبيئات الأخرى التي يعيش فيها الأفراد ممن هم في الفئة العمرية نفسها, إذ يلعبون ويتفاعلون مع بعضهم البعض .

**٢) الافتراض الثاني:**

إن التقييم الصحيح يجب أن يأخذ بعين الاعتبار الاختلافات الثقافية واللغوية, إلى جانب الفروق في مهارات الاتصال، والجوانب الحسية، والحركية، والسلوكية, وكل ذلك يعني أنه لكي يكون التقييم ذا معنى وقيمة فلا بد من مراعاة الفروق الفردية, والاختلاف في الاستجابات بين الأفراد أنفسهم, كما يجب مراعاة الفروق الثقافية والعرقية، بما في ذلك لغة الشخص الأصلية، التواصل غير الشفوي, والعادات, والتقاليد التي تؤثر على نتائج التقييم.

**٣) الافتراض الثالث:**

غالباً ما تترافق داخل الفرد نفسه أوجه العجز والقصور( الضعف), وجوانب القوة من القدرات, وهذا يعني أن الافراد من ذوي الإعاقة العقلية هم عبارة عن افراد ذي تركيبة معقدة, تشتمل على أوجه قصور, إلى جانب القدرات .

**٤) الافتراض الرابع:**

ومن الأهداف الهامة لوصف أوجه الضعف والقصور هو تحديد آليات الدعم والمساندة اللازمة لتحسين أداء هؤلاء الأشخاص.

**٥) الافتراض الخامس:**

ومع استمرار الدعم والمساندة الشخصية الملائمة خلال فترة زمنية طويلة, فإن أداء الأفراد من ذوي الإعاقة العقلية سوف يتحسن, ويتطور, وفي حال عدم وجود تحسن فلا بد من إعادة تقييم آليات الدعم والمساندة المطلوبة (AAID, 2010) (Drew & Michael, 2007).

والمهم في الأمر أن النظرة النمطية القديمة القائلة بأن الأشخاص الذين يعانون من إعاقة عقلية لا يمكن لهم أن يتحسنوا هي نظرة خاطئة إلا في حالات نادرة .

**الخصائص التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية:**

يشير كل من هنت ومارشال (Hunt & Marshall, 2002) إلى أنه وفقا للمؤتمر العالمي الذي عقد في اسبانيا عام (١٩٩٤), بخصوص حق التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة فإن لكل طفل حقاً أساسياً في التعليم, ويجب أن يعطى الفرصة لتحقيق المستوى المقبول من التعلم والدراسة.

ويشير الخطيب (٢٠١٠) إلى الخصائص التعليمية المميزة للأفراد من ذوي الإعاقة العقلية, والمتمثلة بعدم القدرة على التعلم بشكل فعّال؛ بمعنى عدم تحقيق إنجاز تعليميّ كالذي يحققه الأطفال العاديين, وبطء التعلم الذي يقصد به انخفاض سرعة اكتساب المعلومات, وقد يكون من المناسب الإشارة إلى أن الأفراد من ذوي الإعاقة العقلية هم أفراد غير قادرين على التعلم من تلقاء أنفسهم، مقارنة مع الأطفال العاديين ممن هم في نفس الفئة العمرية .

ويواجه الأفراد ذوو الإعاقة العقلية صعوبات ومشكلات عديدة, منها: المتعلقة بالانتباه, والذاكرة, والنمو اللغويّ, والاجتماعيّ, والتنظيم الذاتيّ، والتي تجعلهم أكثر عرضة لمواجهة مشكلات مرتبطة بالدافعية، كما أنهم أكثر عرضة لمواجهة خبرات الفشل وتكرار الفشل، فهو قد يطور شعوراً عاماً بالفشل,وتوقع الفشل في أي موقف جديد، ويصبحوا أكثر ميلاً للاستسلام بسهولة إزاء المهمات المختلفة, ما يؤدي إلى تطوير العجز المتعلم (Hallahan & Kauffman, 2006).

وبشكل عامّ فإن الأفراد من ذوي الإعاقة العقلية لديهم متوسط تطور أقل مقارنة مع نظرائهم من الأطفال العاديين في جوانب النمو المختلفة. و يعاني هؤلاء الأفراد أيضاً من مشاكل تعليمية عديدة قد تظهر في جوانب محددة, أو تمتد لتشمل عدة جوانب (Hallahan & Kauffman, 2006).

ويؤكد كل من برادي وريتشارد وتايلر (Brady, Richards & Taylor,2005) على أن الخصائص التعليمية للأفراد ذوي الإعاقة العقلية تتفاوت بدرجة كبيرة, وتتأثر بعوامل كثيرة, فشدة الإعاقة تؤثر على نوع البرنامج التعليميّ الذي يتلقاه الطالب, وأنواع الدعم المتوافرة في المدرسة, والبيت, والمجتمع يمكن أن تؤثر إلى حد كبير على مخرجات الأفراد, وكذلك التدريس, والمدخل التعليميّ, والمناهج, واستخدام التجهيزات, والتكييف, والتعديل, وعوامل أخرى ذات تأثير.

وتجدر الإشارة إلى ما تحدث عنه كل من برادي وريتشارد وتايلر (Brady, Richards Taylor,2005) إلى إن تعريف الإعاقة العقلية، يميل إلى التركيز على أوجه القصور, والتحديات, وليس على جوانب القوة. فالأفراد ذوو الإعاقة العقلية يمكن أن يتعلموا المهارات الأكاديمية.

كما أن قانون تعليم الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ( IDEA), يؤكد علـــى أن الطـــلاب ذوي الاحتياجات الخاصة يجب أن تتاح لهم إمكانية الوصول إلى المنهج العامّ، وهذا الوصول يمكن أن ينجز عبر مداخل عديدة, وفي ضوء الصعوبات التي يمكن أن يواجههـــا الأفـــراد ذوو الإعاقـــة العقلية ( Brady, Richards & Taylor, 2005).

**بُعد الخطة التربوية الفردية :**

وعلى الرغم من وجود قدر كبير من التداخل في البرامج التربوية التي يتم تقديمها للطلبـــة ذوي الإعاقة العقلية، فإن محور الاهتمام في تلك البرامج يختلف طبقا لمستوى أو درجـــة الإعاقـــة العقلية للطالب، أو لدرجة حاجته للخدمات المساندة. فعلى سبيل المثال نجد أنه كلما انخفضت درجة الإعاقة العقلية لدى الفرد، فإنه يزداد التركيز على تدريس المهارات الأكاديمية، وفي المقابل كلمـــا ازدادت حدة ودرجة الإعاقة العقلية فإنه يزداد التركيز على التدريب على مهارات الحياة اليوميـــة، والمجتمعية، ومساعدة الذات، والمهارات المهنية، مع الأخذ بعين الاعتبار أن هذا التميز ما هـــو إلا مسألة تركيز فقط ( Hallahan & Kauffman, 2006) .

ولهذا كله فإن على معلمي طلبة ذوي الإعاقة العقلية تطوير الخطة التربوية الفردية (IEP) لجميع طلبتهم, بالتعاون مع فريق (IEP) الذي يتضمن معلمين, ومختصين من مختلف التخصصات, ويشتمل أيضا على الأسرة.

ويتم تطوير عناصر (IEP) كاملة من قبل الفريق المختص, إذ يتم اتخاذ القرارات التعليمية الخاصة بالطفل في ثلاثة جوانب أساسية, هي:

١) اتخاذ القرار المتعلق بالمحتوى التعليمي ( تحديد المادة الدراسية، ماذا ندرس؟).

٢) اتخاذ القرار المتعلق بتحديد طريقة التدريس ( ما أفضل الطرق لتعليم الطالب؟).

٣) اتخاذ القرار المتعلق بتحديد المكان التربويّ المناسب لتعلم الطفل (تحديد البدائل التربوية وإمكانية الدمج)(Martin, Ramsey & Algozzine, 2009)(AAID, 2010).

**أولا: اتخاذ القرار بشأن المحتوى التعليمي ( تحديد المادة الدراسية )**

ويعتمد ذلك على تحديد احتياجات الطفل التعليمية من مهارات عملية ( مهارات حياتيـــة ), والمحتوى الدراسي. وتشتمل المهارات العملية على بعــض الجوانـــب: مثـــل: عـــادات العمـــل, والسلوكيات الضرورية للحفاظ على العمل، ومهارات التواصـــل الاجتمـــاعيّ اللازمـــة لمـــشاركة الآخرين في الأوضاع المجتمعية المختلفة، والمهارات البيتية التي يحتاجها الفرد للحفاظ على علاقاته داخل المنزل, ولا يمكن فصل المحتوى العمليّ عن المحتوى الدراسيّ ( الأكاديميّ ), فهما أمـــران متداخلان, ويتم دمجهما في المنهاج الدراسيّ من أجل تلبية احتياجات الطلاب الفردية فـــي بيئـــات وسياقات متعددة (Martin, Ramsey & Algozzine, 2009) .

وهذا يسمى بالمنهاج المدمج بحيث يلائم جميع فئات الطلاب بمن فيهم الطلبة ذوي الإعاقة العقلية. إن من أهم الاعتبارات التي يجب التفكير بها عند تحديد المحتوى الدراسيّ عمـــر الطفـــل، الخطط المستقبلية، مستوى المهارة الحاليّ, وتـــاريخ الـــتعلم أو الدراســـة( Martin, Ramsey & Algozzine, 2009).

**ثانيا: تحديد طريقة التدريب (التدريس):**

ويتم تحديد طريقة التدريب الفاعلة من خلال البيانات التي تبين مدى تقدم الطفل ونجاحه, إذ يقوم فريق التدريب بتحديد الأولويات فيما يتعلق باحتياجات الطالب من المهارات الدراسية والعملية،

وهكذا تبنى المادة الدراسية(المحتوى) من خلال عملية تعاونية مخططة, كما يجب على فريق العمل تحديد التجهيزات اللازمة للطلاب والقيام بالتعديلات الضرورية فيما يتعلق بطريقة التدريب, والمواد الدراسية بحيث تكون ملائمة لهؤلاء الطلاب. إن تنفيذ وتطبيق طريقة التدريس غير الناجحة لـــيس بـــالأمر المخجـــل, إنمـــا الاســـتمرار فـــي تنفيـــذ هـــذه الطريـــق، هـــو الأمـــر المخجـــل والمعيب (AAID,2010).

ولقد تم تطوير العديد من طرق التدريس الفعّالة للطلاب من ذوي الإعاقة العقلية, وذلك من خلال مبادئ التحليل السلوكيّ التطبيقيّ, وقد كان التأكيد على جمع البيانات؛ لمراقبة ومتابعة التقـــدم في تحقيق الأهداف التعليمية (AAID, 2010) .

**ثالثا: تحديد البدائل التربوية:**

هناك توجه عالميّ قوي قانونيا وأخلاقيا لدمج الطلبة من ذوي الإعاقة العقلية في الـــصفوف الدراسية في المدارس العامة، وفي معظم الدول هناك قوانين تؤكد على ضرورة ســـهولة وصـــول هؤلاء الطلاب إلى مناهج المدارس العامة, ولقد تزايد أعداد الطلبة من ذوي الإعاقة العقلية الـــذين يلتحقون بالمدارس العادية مع أقرانهم العاديين (Smith & Tyler, 2010).

ويعتقد مؤيدو مبدأ الدمج أنه في الوقت الذي يتعلم فيه أولئك الطلبة في صـــفوف منعزلـــة لبعض الوقت فإن الصف العاديّ ينبغي أن يكون هو المكان التربوي الأساس الذي يتم تعليمهم فيه, ولذلك من المهم أن يتم التدريس للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية باستخدام منهج يسهم فـــي تنميـــة مهاراتهم الوظيفية والتي تتناسب مع أعمارهم (Smith & Tyler, 2010).

**بُعد الممارسات الفعّالة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة العقلية:**

يمتاز تاريخ تطبيق أنظمة التصنيف بالنسبة لطلبة الإعاقة العقلية في التعليم بالتعقيد, إذ أن الطلبة ذوي الإعاقات العقلية يختلفون وفقا لدرجة الإعاقة الذين يعانون منها, إضافة إلى اختلاف الاحتياجات التعليمية لهؤلاء الطلاب وفقا لاختلاف قدراتهم واختلاف أوجه القصور لديهم. وفي عام (١٩٩٢), فقد تم اقتراح نظام للتصنيف لا يعتمد على درجات اختبارات الذكاء, ولكن ذلك يعتمد على نظام الدعم والمساندة التي يحتاجها الشخص لكي يتمكن من الأداء بشكل ناجح في بيئته. ويؤكد الدليل الحاليّ الصادر عن الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والتطورية على أهمية أنظمة التصنيف متعددة الأبعاد, وضرورة تقديم خدمات الدعم (AAID,2010) .

إن أنظمة التصنيف التي تعتمد على درجة العجز أصبحت اقل أهمية, وليست ذات فائدة في المدارس التي تضم الطلبة الذين يعانون من الإعاقة العقلية إلى جانب أقرانهم من العاديين, إذ أصبح التوجه الحالي نحو دمج التعليم, كما أن هناك إقراراً على- نطاق عالميّ واسع- بضرورة دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس والصفوف الدراسية مع أقرانهم من العاديين( AAID, 2010).

وتؤكد الممارسات التربوية الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة العقلية على ضرورة تقديم الخدمات التربوية الفردية, والتي تضم ثلاثة أبعاد :

١) التصميم الشامل للتعليم.

٢) التعليم واستخدام الدعم التكنولوجيّ.

٣) التحليل الوظيفيّ للسلوك وتدعيم السلوك الايجابي.

**أولا: التصميم الشامل للتعليم**

تقوم هذه الإستراتيجية على إمكانية دمج الطلبة من ذوي الإعاقة العقلية في مناهج التعليم العام, وتصميم المواد التعليمية القادرة على تقديم المعلومات, والمحتوى لجميع الطلاب بحيث يستطيع جميع الطلاب تعلم المحتوى الدراسي وسهولة الوصول إليه ويتم ذلك من خلال تقديم وسائل تعليمية متعددة تمكّن جميع فئات الطلاب من المشاركة والاستجابة للمعلومات المقدمة(Smith & Tyler, 2010) .

ويتم تصميم المواد التعليمية والأنشطة الدراسية بحيث تعمل على سهولة تحقيق الأهداف التعليمية من قبل جميع الأفراد مع اختلاف قدراتهم ومهاراتهم, وتسهم هذه الطريقة في نجاح مناهج التعليم العام بالتأكيد على قدرة جميع الطلاب للوصول إلى المحتوى الدراسيّ وقدرتهم على تقديم دليل على ما تعلموه من خلال استخدام عدة وسائل وطرق ويعمل هذا النظام على تشجيع المرونة في عرض المحتوى الدراسيّ وتمثيل المحتوى الدراسيّ وتوضيحه من قبل الطلاب, و يتحقق ذلك من خلال تقديم المعلومات بأشكال وطرائق متنوعة: كاستخدام النصوص، الرسومات، الصور، الأشكال الرقمية, السمعية, والمرئية, وغيرها من الوسائل ) وتنوع أساليب الأداء: ( مثل المسرحيات، الألعاب ...الخ ). كما يمكن تقييم استجابات الطلاب من خلال التقارير المكتوبة، الاختبارات، ملفات الانجاز، الرسومات الأداء، التقارير الشفوية، التسجيلات المرئية, وغيرها من الأساليب والوسائل(Smith & Tyler, 2010) .

**ثانيا:استخدام تكنولوجيا التعليم والدعم التكنولوجي ( التقنيات المساندة )**

إن التركيز على تقديم الدعم والمساندة لتحقيق الملائمة بين قدرات الطالب وبين البيئة التعليمية يركز أيضا على استخدام تقنيات التعليم المساندة.

وتشتمل تكنولوجيا التعليم على المواد التعليمية الهادفة إلى تعليم الأفكار والمفاهيم ( مثل: البرامج التي تقدم التدريب على العمليات الحسابية, واستخدام التقنيات المساندة التي تهدف إلى مساعدة الطلبة على تعويض العجز الذي يعانون منه؛ أي أن هذه الوسائل التقنية تزيد وتحسن من القدرات العملية للطالب (Drew & Hardman, 2007).

**ثالثاً : التحليل الوظيفيّ للسلوك وتدعيم السلوك الايجابيّ**

ويتضمن التقييم الوظيفيّ للسلوك تحديد النتائج والأحداث المنشطة, وتحديد تلك الأهداف التي تعمل على استمرارية حدوث السلوك. وتشير النتائج إلى الغاية والهدف من ذلك السلوك الذي يصدر عن الشخص, فقد يسلك بعض الطلبة بشكل غير مناسب للفت انتباه الآخرين, وتشير الأحداث المنشطة من جانب آخر إلى تلك الأشياء التي من شأنها أن تحفز السلوك أو تثيره, فقد يصبح سلوك الطفل عدوانيا – مثلا- تجاه بعض الأفراد دون سواهم. أما تحديد الأهداف فيتم من خلال تحديد تلك العوامل التي ترتبط بالسياق الموقفيّ, إذ يكون من الأكثر احتمالا بالنسبة للطالب على – سبيل المثال- أن يبدي سلوكا غير مناسب عندما يكون مريضاً, أو يكون في طقس حار. واستنادا على التقييم الوظيفي للسلوك يستطيع المعلم أن يقوم بإجراء بعض التغيرات في النتائج والمقدمات, أو الأحداث المنشطة والعوامل الموقفية, وأن يلاحظ- من جانب آخر- فعاليّة مثل هذه التغيرات التي قام بتنفيذها (Hallahan, Kauffman & Pullen, 2009) .

أما بالنسبة لتدعيم السلوك الايجابيّ فهو يتضمن إيجاد أساليب لتعزيز السلوك الإيجابيّ مـــن جانب الطلبة عوضاً عن عقابهم على ما يمكن أن يصدر عنهم من سلوكات غير مرغوبة, ويركـــز تدعيم السلوك الإيجابيّ كأسلوب على البيئة الكلية للطالب بما فيها بيئة التعلم, إذ يمكن تطوير وتنفيذ خطط لدعم السلوك الإيجابيّ على مستوى المدرسة, إذ يتم من خلالها تدعيم الـــسلوكات الإيجابيـــة لجميع الطلبة, وفي ضوء هذه الخطة يتم إعداد جميع المعلمين للقيام بالتعزيز الإيجابيّ لما قد يصدر عن الطلبة من سلوكات إيجابية في معظم المواقف, وليس في أحدها دون الآخر (Hallahan, Kauffman & Pullen, 2009).

**بعد معايير الممارسة المهنية في مجال الإعاقة العقلية:**

إن لدى الطلبة من ذوي الإعاقة العقلية مستويات مختلفة من الضعف في القدرة على التعلم والتدريب، وهي تختلف باختلاف تصنيفات الإعاقة العقلية ومستوياتها، وهذا التباين في القدرات التي يمتلكها الأفراد ذوو الإعاقة العقلية يفرض على معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية تطوير قـــدراتهم ومؤهلاتهم، بحسب خصائص وصفات الطلاب التي تتصف بالتعقيد.

وتشير التقارير المختلفة الصادرة في الولايات المتحدة الأمريكية إلى وجود (٤٧,٥٣٢) معلم في تخصص التربية الخاصة، وأن ما نسبته (١١,٤%) من هؤلاء المعلمين، يفتقرون إلى التأهيـــل المناسب في مجال التربية الخاصة، وبالإضافة إلى ذلك فإن معلمي التربية الخاصة الجدد والذين تقل سنوات خبرتهم عن (٣) سنوات والذين يشكلون ما نسبته (٣٠% ) من معلمي – التربية الخاصة– يفتقرون إلى المهارة في أداء المهام الأساسية المطلوبة منهم, وكل ذلك يمثل مؤشرات واضحة على

أنّ هؤلاء المعلمين يمتلكون القليل من المعرفة, والقليل من المهارات المتخصصة لتعليم طلبة يمتلكون مدى واسعا من الاحتياجات التعليمية المختلفة (Nicole, 2008 )

ويؤكد كل من سيلو وبراتر (Prater & Sileo, 2004) إلى ضرورة رفع مستوى الكفاءة المهنية للمعلمين ودعا كل منهما إلى ضرورة تحسين وتطوير المهارات والمعارف التي يمتلكها المعلمون، إذ إنَ تلك المعارف والمهارات لا تتلاءم وواقع الصفوف الدراسية, وأشارا أيضاً إلى أن مؤسسات التعليم العالي هي المسؤولة عن نقص المعلمين المؤهلين.

ولمواجهة كل تلك المشكلات كان لا بد من التأكد من أن جميع الطلاب يحصلون على المعلومات والمهارات الضرورية، والتعليم المناسب واللازم لتقدمهم بالمستقبل، ولتحديد المسؤوليات، ولتفعيل فكرة المساءلة تم تحديد معايير تربوية لكل تخصص، وبناء عليها تم اشتقاق معايير في كل مجال من مجالات التربية الخاصة, وتطويرها, واعتمادها من أجل إجازة المؤسسات التربوية التي تعنى بإعداد المعلمين وترخيصها، فعلى سبيل المثال:اعتمدت أكثر من أربعين ولاية في الولايات المتحدة الأمريكية, والتزمت بمواءمة عمليات إجازة المعلمين مع معايير مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (CEC) (المومنيّ، ٢٠٠٨) .

وبناء على إحصائيات وزارة التربية والتعليم الأمريكية التي ذكرت أن (٩٠%) من شهادات التربية الخاصة التي تمنح سنويا تعتمد وتلتزم بالمعايير المهنية للتربية الخاصة, وقد طورت معايير التربية الخاصة حول عشرة معايير, تصف الحد الأدنى من المعرفة والمهارات،والمعتقدات

المشتركة لدى جميع مربي التربية الخاصة، وبالتالي تزويد العاملين من المعلمين، وغيرهم بالمعرفة والمهارات التي يجب أن يتقنوها؛ لكي تكون ممارساتهم آمنة وفعّالة (المومنيّ، ٢٠٠٨).

ومنذ عدة سنوات بادر المجلس الأمريكيّ للأطفال ذوي الحاجات الخاصة(CEC) وهو المجلس ذو التأثير الكبير على التربية الخاصة في العالم، إلى تبني جملة من معايير الممارسة المهنية في ميدان التربية الخاصة بما فيها ميدان الإعاقة العقلية وتندرج المعايير ضمن عدد من المجالات الأساسية، وقد أصبحت المواد الدراسية في الجامعات الأمريكية في الآونة الأخيرة واضحة كل الوضوح في مراعاتها لتلك المعايير والأسس( الخطيب , ٢٠١٠) .

فقد أصبح مألوفا أن تستهل خطط المواد الدراسية بالأهداف التي تتوخى المادة تحقيقها وأن تكون تلك الأهداف مشتقة من معايير الممارسة المهنية التي يتبناها المجلس الأمريكيَ للأطفال ذوي الحاجات الخاصة بالتعاون مع المجلس الأمريكيّ الوطني لاعتماد تدريب المعلمين المعروف اختصاراً "NCATE" ( الخطيب, ٢٠١٠).

وقد تضمنت معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة (CEC) واللازمة للمعلمين العاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة العقلية الأبعاد التالية:

**البعد الأول: الأسس** (Foundations)

يحتوي على مجموعة من المعارف الواجب توافرها لدى معلمي طلبة ذوي الإعاقة العقلية، وتتضمن هذه المعارف:التعريف والقضايا ذات العلاقة بتعريف الأفراد ذوي الإعاقة العقلية، الخدمات المتوفرة للأفراد ذوي الإعاقة العقلية وإمكانية دمجهم، المؤسسات التاريخية المهتمة

والمعنية بالإعاقة العقلية، الاتجاهات والممارسات المنفذة في ميدان الإعاقة العقلية، والنظريات ذات العلاقة بالمشاكل السلوكية للأفراد ذوي الإعاقة العقلية (CEC, 2006).

**البعد الثاني: تطور المتعلمين وخصائصهم** (Development & Characteristics of Learner )

يتضمن عددا من المعارف الواجب توافرها لدى المعلمين حول أسـباب الإعاقـة العقليـة والنظريات الخاصة بالإعاقة العقلية، والتطبيقات المتعلقة بالوقاية من الإعاقة العقليـة، والمظـاهر الطبية للإعاقة العقلية، والتطبيقات العملية الخاصة بعملية التعلم، والخصائص الحركية والانفعاليـة والاجتماعية والنفسية للأفراد ذوي الإعاقة العقلية.

**البعد الثالث: الفروق الفردية في التعلم** (Individual Learning differences)

يضم فقرات من المعارف المتعلقة بأثر الإعاقات المتعددة على السلوك، التحديات والتعقيدات والتطبيقات الخاصة بخدمات الدعم الطبي، ومستويات الدعم اللازمة وذات العلاقة بحاجات الأفـراد ذوي الإعاقة العقلية.

**البعد الرابع: استراتيجيات التدريس** (Instruction Strategies)

يضم فقرات من المعارف الواجب توفرها لدى المعلمين حول المـواد، و الاسـتراتيجيات التعليمية الخاصة بالأفراد ذوي الإعاقة العقلية (CEC, 2006).

**البعد الخامس: بيئة الـتعلم والتفـاعلات الاجتماعيـة** (Learning Environment & Social Interaction)

يحتوي على فقرات من المعارف حول الطرق اللازمة لخلق وتأسـيس البيئـة التعليميـة الإيجابية لتعليم الأفراد ذوي الإعاقة العقلية، والمهارات المتعلقة بتزويد الطلبة بالتدريس المناسب في الأوضاع المجتمعية المختلفة، والمهارات المتعلقة بالقدرة على تأسيس وبناء البيئة الفيزيائية اللازمة لتزويد الأفراد ذوي الإعاقة العقلية بالتعليم المثالي، والمهارات المتعلقة ببناء الخطة التعليمة المناسبة لتعليم هولاء الأفراد في أوضاع الدمج المختلفة.

**البعد السادس: اللغة** (Language)

يحتوي على عدد من الفقرات ذات العلاقة بالمهارات المتعلقة بالقدرة على بناء واسـتخدام نظم الاتصال البديلة.

**البعد السابع: التخطيط للتدريس** (Instruction Planning)

يحتوي على فقرات من المعارف الواجب امتلاكها من قبل المعلمين، حول النماذج المختلفة للبرامج المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة العقلية والتي تتضمن القضايا ذات العلاقة بالانتقـال، العمـل، والتأهيل المهني. وتتضمن أيضاً عدداً من المهارات الواجب امتلاكها من قبل المعلمـين والمتعلقـة باختيار واستخدام الاستراتيجيات التعليمية المناسبة للأفراد ذوي الإعاقة العقلية، تصميم وتوظيـف البرامج الحسية، وبناء خطة لتعليم المهارات الوظيفية المهمة في المجتمع، ومنها مهـارات الحيـاة

الاستقلالية، والمهارات ذات العلاقة بالعمل والتوظيف، المهارات الجنسية، وتشتمل المهارات أيضا على: التخطيط، والاختيار المناسب من أجل تكامل الخدمات المتضمنة في البرنامج التعليمي المصمم لتلبية مختلف الاحتياجات، وتصميم وتطبيق وتقييم البرنامج التعليمي (CEC, 2006).

**البعد الثامن: التقييم** (Assessment)

يتضمن فقرات من المعارف ذات العلاقة بالمصطلحات الخاصة المستخدمة في عملية تقييم الأفراد ذوي الإعاقة العقلية، والمعارف ذات العلاقة بالظروف البيئية الخاصة بعملية التقييم والتي تدعم وتزود بأقصى أداء للأفراد ذوي الإعاقة العقلية، كما تتضمن المعارف الخاصة بتقييم السلوك التكيفي، والمعارف المتعلقة بالقوانين والسياسة الخاصة بإجراءات الإحالة والدمج، أيضا تحتوي على عدد من المهارات المرتبطة باختيار وتطبيق أدوات التقييم المناسبة والتي تتلاءم مع إمكانيات وقدرات الأفراد ذوي الإعاقة العقلية.

**البعد التاسع: الممارسات الأخلاقية والمهنية** (Professional and Ethical Practice)

يحتوي على فقرات من المعارف المتعلقة بالمؤسسات والإصدارات الخاصة بحقل الإعاقة العقلية، كما سيحتوي فقرات من المهارات ذات العلاقة بالمشاركة في النشاطات الخاصة بالمؤسسات المتخصصة في مجال الإعاقة العقلية.

**البعد العاشر: التعاون** (Collaboration)

يتضمن فقرات من المعرفة حول المنظمات والشبكات، والمؤسسات، والخدمات التي تقدم الدعم

للأفراد ذوي الإعاقة العقلية، وتتضمن: المهارات المتعلقة بالعمل، والتعاون مع فريق العمل متعدد التخصصات وذلك من أجل؛ التخطيط للخدمات الانتقالية للمراهقين المعاقين عقلياً بما يضمن المشاركة المجتمعية الفعّالة والكاملة (CEC, 2006).

إن الهدف من هذا كله يكمن في جعل مؤسسات التربية الخاصة مؤسسات منظمة تقِّيم وتحكم على عملها بناء على إستراتيجية واضحة المعالم بعيدة عن العشوائية والتخبط وعدم التنظيم، لتتحمل مسؤولياتها في تنمية الأفراد وسط متغيرات المجتمع وقواه المتعددة.

وإن من الأمور الرئيسة لأية مهنة هو إظهار مدى التزامها وتقيدها بنظام من المعايير والمبادئ الأخلاقية، وسلوك الفرد بطريقة أخلاقية ومهنية، إذ يعد كل ذلك عنصراً أساسياً, وجزءاً مهماً من أجل أن يكون الفرد معلماً للتربية الخاصة.

ويعمل مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) على تطوير وتنفيذ المعايير بالنسبة للمعلمين لما يزيد عن (خمسة وسبعين) عاماً. والمقدمات المنطقية لمثل هذه التطورات تشير إلى أن المعايير المهنية يجب أن تنبع من المهنة ذاتها، وأنّ التربية الخاصة هي مهنة عالمية، ليست محددة بمنطقة معينة أو إقليم, أو موقع خاص، فضلا عن ذلك يجب أن يحيط المعلمون المبتدئون بالقواعد المهنية، والمعايير التي تم التصديق عليها من قبل المجلس الأمريكيّ الوطني لاعتماد تدريب المعلمين (NCATE)، والاتحاد الولاياتيّ للمعلم الجيد ( INTASC) ومجلس الأطفال غير العاديين (CEC)، التي تقوم كلها بعملية الإرشاد والتوجيه في ممارسة المهنة (يونس، ٢٠٠٩).

إن التركيز القوميّ في الولايات المتحدة الأمريكية على معايير الأداء الخاصة بالمعلمين مبنيّ على افتراض فحواه أن المعايير الدقيقة لقياس إنجاز الطلبة يمكن الوصول إليها وبأحسن

صورة إذا كان المعلمون يتمتعون بالمعارف والمهارات الضرورية لإعداد الطلبة،حتى يتمكنوا من تلبية هذه المعايير( Brown, 2007).

ولطالما كان هناك اعتقاد بأن الاستعداد الجيد وكفاءة تدريب المعلم تساهمان بصورة أكبر في تحسين تحصيل الطلبة، بالمقارنة بأيّ عامل آخر، وهذا الاعتقاد أدى إلى إيجاد قانون على درجة عالية من الكفاءة والمعروف باسم ( لا يترك طفل دون تعليم ) (No Child Left behind), والقانون العامّ (Public law). وتم طرح العديد من الأسئلة التي كان محورها عمّا إذا كان المعلم مؤهلاً تأهيلاً كافياً ؟ وهذا ليس بالسؤال الذي يمكن الإجابة عنه بسهولة، لأنه يرتبط ويعتمد على مجموعة من العوامل وبخاصة المعايير ذات الموضوعية العالية لعملية التقييم، بحيث يتم تحديد درجة تطابق معيار الكفاءة العالية لمعلم التربية الخاصة ( يونس، ٢٠٠٩).

**بُعد المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً:**

لقد أشارت النتائج التي توصل إليها المؤتمر الذي عقدته وزارة التربية والتعليم في الأردن في أيار من العام (٢٠٠٦) الذي كان بعنوان "مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً " إلى أنّ هناك حاجة ماسة إلى تحديد المعارف والمهارات، والاتجاهات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم الأردنيّ، بحيث تصاغ هذه المهارات و المعارف في صورة معايير, يهتدى بها في إعداد المعلمين قبل الخدمة، و أثناءها، ليصار إلى تشكيل المعايير الوطنية للتطوير للمعلمين ( وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦).

إن الخطوة الأولى في إعداد مثل هذه المعايير بالنسبة لمعلم الأفراد ذوي الإعاقة العقلية يكون بتقييم المهارات والمعارف التي يمتلكها المعلمون العاملون مع الأفراد ذوي الإعاقة العقلية،

والمعلم الطالب وذلك في ضوء المعايير العالمية؛ لتشكل هـذه المعـايير نـواة لبـرامج الإعـداد المتخصص للمعلمين قبل الخدمة، ولتقويم أداء المعلمين الممارسين والعاملين في ميـدان الإعاقـة العقلية، وإطاراً عاماً يهتدى به في تصميم برامج الإعداد وفي تنفيذه وتقييمه؛ لتشكل هذه المعـايير أساساً صالحاً لمنح إجازة التعليم للراغبين في الالتحاق بمهنة التعليم، ولتصنيف المعلمين من حيـث مستوى تطورهم المهنيّ.

ومن الواضح أن هناك ضرورة لإحداث تغيرات فيما يتعلق بالتنمية المهنية أو تنمية المهنة، وذلك من أجل تحسين العملية التعليمية والتدريسية في مجال التربية الخاصة وبخاصة فـي مجـال الإعاقة العقلية حيث يحتل الأفراد ذوي الإعاقة العقلية المرتبة الثانية من حيث نسبة الانتشار بـين مختلف الإعاقات.

واستجابة لهذه المستجدات بدأت وزارة التربية والتعليم ومنذ عام(٢٠٠٣)، تنفيـذ مـشروع (ERFKE)الذي جاء امتدادا لمشروع التطوير التربوي الذي بدأ في عام(١٩٩٠)، وقد حققت وزارة التربية والتعليم خطوات بارزة في مجالات تطوير المناهج والكتب المدرسية والامتحانات العامـة، والاختبارات الوطنية، وتطوير استراتيجيات التدريس والتقويم، واستدعى ذلك مزيدا من الاهتمـام بدرجة وعي المعلمين لهذه التطورات، وأهمية رفع كفايتهم, ومهاراتهم المهنية؛ لتحقيـق الأهـداف المرجوة من التطوير التربويّ نحو الاقتصاد المعرفيّ, ومن أبرز الإجراءات التـي اتخـذتها إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربويّ بهذا الاتجاه، هو التنسيق مع إدارة المناهج والامتحانات، لتقديم البرامج التدريبية التي تخدم، وترفع كفاءة المعلم المهنية(وزارة التربية والتعليم الأردنية, ٢٠٠٦).

وقد عُقد مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا في عمان في أيار ٢٠٠٦ لمدة ثلاثة أيام، بمشاركة من وزارة التربية والتعليم, والجامعات الأردنية, وخبراء كنديين, واستراليين، إذ تبادل المشاركون خبراتهم الوطنية, وكانت أحد الأهداف الرئيسية للمؤتمر هو صقل المعـــايير التـــي تـــم تطويرها مسبقا من قبل لجنة مشتركة، وقد حددت المجالات الآتية لتتضمن معايير وطنية للتطـــوير المهني للمعلمين الأردنيين

المجال الأول: التربية والتعليم في الأردن

المجال الثاني: المعرفة الأكاديمية والبيدانموذجية الخاصة

المجال الثالث: التخطيط للتدريس.

المجال الرابع: تنفيذ التدريس.

المجال الخامس: تقييم تعلم الطلبة وتقييم التدريس.

المجال السادس: التطوير الذاتيّ.

المجال السابع: أخلاقيات مهنة التعليم (وزارة التربية والتعليم الأردنية, ٢٠٠٦).

ولقد أشار مؤتمر المعايير الوطنيّ لتنمية المعلمين مهنيا إلى ضرورة تحديد وتطوير معايير يهتدى بها في إعداد وتطوير المعلمين قبل الخدمة وفي أثناءها، ولكن لا يوجد شيء واضح ومحدد بخصوص معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم معلمو الطلبة ذوي الإعاقـــة العقليـــة، إذ أشار المؤتمر إلى ضرورة تقديم البرامج التدريبية التي تخدم وترفع كفاءة المعلم المهنية، وبخاصـــة مع تطوير الكتب المدرسية و كأنها إشارة إلى معلمي الطلبـــة العـــاديين(وزارة التربيـــة والتعلـــيم الأردنية,٢٠٠٦) .

لقد كان يأمل من المؤتمر تحقيق عدد من النتائج المتوقعة ومنها مناقشة المعايير, وإقرارها، وإعداد إطار عمل لتطبيق المعايير، بما في ذلك تطوير برامج إعداد المعلمين و تدريبهم، وتحديد الموارد اللازمة, والتحديات.

**استخدام المعايير الوطنية**

إن الهدف الرئيس المتوخى من المعايير الوطنية هو الارتقاء بمستوى الجودة المهنية للمعلم الأردنيّ، وتوفر هذه المعايير تعريفاً واضحاً للجودة المهنية، ومن المعلوم أن تحقيق الجودة المهنية يتطلب الكثير من الوقت والجهد والصبر، فمشواره طويل يبدأ من الجامعة التي تعد المعلمين المبتدئين، ثم يستمر أثناء ممارسة مهنة التعليم، وعلى ذلك فمن المؤمل أن تؤدي هذه المعايير بالجهات المسؤولة عن الإشراف على عمل معلمي التربية الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية إلى تحريك جهودها وتكثيفها نحو مراجعة برامج إعداد المعلمين فيها, والعمل على تطويرها, ويجب التأكيد في ضوء هذا الأمر على هذه المعايير؛ لتشكل برنامجا لإعداد المعلمين قبل الخدمة، بل أطارا عاما يهتدى به في تصميم برامج الإعداد, وفي تنفيذه وتقويمه.

ومن المؤمل أيضا أن تحرك هذه المعايير المسؤولين في مختلف الوزارات المسؤولة عن تدريب وتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إلى مراجعة البرامج والنشاطات التي تهدف إلى تطوير المعلمين مهنيا, فيقومون بتشخيص حاجات المعلمين المهنية وفق الأسس والمعايير العالمية (التي يؤمل أن تطور إلى معايير وطنية معتمدة ), وبتصميم برامج فعّالة؛ لتلبية هذه الحاجات وتنفيذها, وتقويمها(وزارة التربية والتعليم, ٢٠٠٦). ويأمل الباحث أن يوفر هذا البحث المقدمة والأساس لمثل هذه المعايير الخاصة للمعلمين العاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة العقلية .

**معلم التربية الخاصة:**

لقد أسهمت الإصلاحات التربوية سواء على صعيد التربية العامة أو الخاصة إلى كثير من التطور ودفعت إلى سن القوانين والتشريعات؛ لحماية حقوق الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة وكان منها:التشريعات الخاصة الهادفة إلى حماية الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة من الممارسات التعليمية غير المناسبة من قبل الكوادر غير المؤهلة .

ويؤكد نيكول(Nicole, 2008) إن على معلمي التربية الخاصة في الوقت الحاضر إظهار الكفاءة المهنية عند تدريس طلابهم، وبخاصة إذا عرفنا أن هناك الكثير من الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية يتلقون تعلميهم على أيدي معلمين غير مؤهلين, وإن النقص الحاصل في معلمي التربية الخاصة قد دفع العديد من المعلمين غير المؤهلين للعمل مع الطلبة من ذوي الإعاقات.

كما أن قضية دمج الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم من الطلبة في المدارس العادية قد فرضت تحديات أمام معلمي التربية الخاصة, من حيث توافر المهارات، والمعارف اللازمة لتدريس وتدريب هؤلاء الطلبة في الصف العادي في المدرسة العادية، وإمكانية التواصل مع معلمي الطلبة العاديين. فمعلم التربية الخاصة أصبح هنا جزءا من هذا النظام التعليمي الذي يفرض عليه التكيف مهنياً وشخصيا، مع التغير في الأدوار والمسؤوليات (المجلس الأعلى لشؤون الأسرة، ٢٠٠٨).

ومع ظهور العديد من التقارير الوطنية الأمريكية التي تدعو إلى تحسين وتطوير عملية إعداد المعلمين؛ إذ يعد إعداد المعلمين أمراً لا يتلاءم مع واقع الصفوف الدراسية، فقــد نــادت هــذه التقــارير بضرورة إصلاح التربية والتعليم وتحسين المستوى التعليميّ للمعلمين، وذلك من خلال إيجاد برامج إعــداد المعلمين لتأهيلهم التأهيل المناسب، وبحسب عدد من التقارير أيضاً فإن مؤســسات التعلــيم العــالي هــي المسؤولة عن نقص المعلمين المؤهلين (Prater & Sileo, 2004).

وتجدر الإشارة هنا إلى نتيجة أحد الأبحاث المتعلقة بمستقبل العملية التعلمية-التعليمية فــي الولايات المتحدة الأمريكية، حيث أفاد العديد من معلمي التربية الخاصة في ولاية كاليفورنيا والذين يقومون بتدريس الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة بأنهم لا يمتلكون التدريب, والدعم المناســب واللازم لتلبية احتياجات هؤلاء الطلبة، والأسوأ من ذلك أن معظم هولاء المعلمين لا يتلقون الــدعم والتطوير الكافي أثناء الخدمة (Eric, 2005).

وعند مراجعة كل تلك التقارير والنتائج نرى أن مجال إعداد معلمي التربية الخاصة ومعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية يواجه العديد من التحديات، سواء من حيث النوع أو الكم، فالأول يتعلق بمحتوى الإعداد وعلاقته الحقيقية بالغرفة الصفية، أما الآخر فيشير إلى توفير الأعداد اللازمة مــن المعلمــين وبخاصــة مــع الالتــزام المتزايــد مــن قبــل العديــد مــن الــدول نحــو مبــدأ الدمج (Judge & Oreshkina, 2004).

## معلمو الطلبة ذوي الإعاقة العقلية:

وغني عن القول أنّ على معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية والباحثين عن أفضل الممارسات لتدريس الطلبة ذوي الإعاقة العقلية (ID), التذكر دوما مدى التنوع الواسع في خصائص طلبتهم، فالبعض لديه المظهر الجسديّ الخارجيّ الذي لا يختلف عن الطلبة العاديين الآخرين، والبعض الآخر قد يكون لديه المظهر الجسديّ الذي يختلف عن أقرانه من العاديين لأسباب متعددة لا مجال لذكرها هنا .

كما أن هناك تنوعا واسعا في مجتمع الطلبة ذوي الإعاقة العقلية فيما يتعلق أيضاً بدرجة الذكاء كما أنهم يختلفون أيضا فيما بينهم فيما يتعلق بالخصائص التعليمية، فالعديد منهم لديه احتياجات وخصائص تعليمية مختلفة عن غيره. ولهذا كله فإن جميع الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، هم بحاجة لمعلمين قادرين على فهم واستيعاب التحديات والصعوبات التي تواجههم في عملية التعلم، وعلى معرفة ودراية بطرائق التدريس الفعالة (AAID, 2010).

إن النظام المستخدم و المعتمد لإعداد معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في الولايات المتحدة الأمريكية يعكس لنا مدى التنوع الواسع في النظام التعليميّ المستخدم في إعداد المعلمين للخدمة فهو يركز على هدف سامٍ ومهم وهو: كيف يتم إعداد معلمين على مستوى عالٍ من الكفاءة؛ وذلك لملاقاة التنوع الواسع والهائل في خصائص مجتمع الطلبة ذوي الإعاقة العقلية (Obiakor, Bakken& Rotatori, 2010) .

ولتحقيق ذلك كله فإن هناك ثلاثين ولاية تعتمد نظام الفصل في إعداد معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، وبناء على هذا النظام فإن هذه الولايات تقوم بإعداد ومنح رخص مزاولة المهنة لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة على حدة، كما فهي تقوم بإعداد ومنح رخص مزاولة المهنة لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية الشديدة بشكل منفصل, أما بقية الولايات فتقوم بإعداد ومنح رخص مزاولة المهنة لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة؛ بحيث يستطيع تدريس مجتمع الطلبة ذوي الإعاقة العقلية (Obiakor, Bakken & Rotatori, 2010).

**بُعد أهمية تقويم أداء المعلم:**

يعدّ التقويم خطوة هامة ومحطة من المحطات التي لا بد من الوقوف عندها لمعرفة صحة الاتجاه الذي نسير فيه، ويمثل التقويم الأسلوب الأمثل في التعرف على نقاط القوة والضعف في أداء المعلمين، فالمعلم يرغب في معرفة درجة الإتقان التي بلغها في عمله, وكما أنه يشجع على إعادة النظر في الأهداف الموضوعة، وفي الضعف في العملية التربوية، وفي تأهيل الكوادر التي تقوم على العملية التربوية.

والمعلم يحتاج إلى التقويم المستمر لتحسين مستوى الأداء لديه فبعض المعلمين الجدد بحاجة إلى تقويم مستمر, كي يتمكنوا من معرفة نواحي ضعفهم وقوتهم، والبعض الأخر– وإن قضى سنوات طويلة في الخدمة– إلا أنه قد يعاني من بعض الصعوبات في إمكانية بلوغه للأهداف المرسومة من خلال التدريس، وهناك المعلمون المتميزون والموهوبون الذين هم بحاجة إلى من يتعرف على مستوى كفاءتهم, والمهارات والقدرات التي يتميزون بها؛ لتعزيزها والاستفادة منها,

ومن هذا المنطلق، أصبحت الحاجة ماسة إلى تقويم الأداء المهنيّ المعلم، وذلك بوضع معايير ثابتة يتم وفقها ذلك التقويم (عبد الحميد، ٢٠٠٦).

ومن هنا تبرز حقيقة يجب التأكيد عليها، وهي أن تقويم الأداء لا يعني تلك النظرة التقليدية الضيقة التي تعنى بالأداء الحالي للمعلم، بل يتعدى ذلك ليشمل بعدا مستقبليا، بمعنـــى إنـــه عمليـــة ديناميكية تشمل قياس كفاءة المعلم لتقرير مدى صلاحيته لممارسة مهامه الموكلة إليـــه, وإمكانيـــة نجاحه, وما يترتب على ذلك من تدريب وتنمية. فتقويم الأداء يشمل زاويتين رئيستين, هما: الكفاية في الإنتاجية للمعلمين, واستعداد الأفـــراد للتقـــدم مـــن جهـــة، والتطـــور الـــوظيفيّ مـــن جهـــة أخرى(حمادات،٢٠٠٧).

ويتم تقدير الأداء عادة عن طريق التقييم الوصفيّ والكميّ من خلال الوصول إلى مـــستوى معين من الإتقان في الأداء، مثل الحصول على(٨٥%) أو أكثر أو أقل، وقد يقال إن أداء هذا المعلم جيد جداً، أو ممتاز، وهذه التقييمات تشير إلى أحكام كلية، ولكن تقييمـــات مـــستوى الأداء المهنـــيّ للمعلم يعني مستوى الأداء في كل مهارة من المهارات المطلوبة لممارسة معلم الطلبة ذوي الإعاقة العقلية لعمله في كافة المجالات، سواء الأنشطة الصفية أو استخدام الوسائل التعليمية، وغيرها، وهو في هذا كله يمارس مهارات معينة، وبالتالي فإنه لا بد للمعلم أن يصل إلى مستوى الـــتمكن الـــذي يحدده الخبراء، وكلما بلغ المعلم هذا المستوى أو تخطاه إلى مستوى أعلى، كان ذلك مؤشرا لمـــدى تمكن المعلم من تلك المهارة، وبالتالي فإن توصل المعلم إلى تلك المستويات المعيارية المحددة لكل مهارة أو اجتيازه يعد مؤشرا لمدى ارتقاء مستوى الأداء المهني للمعلم (الحريري، ٢٠٠٧).

**الملاحظة المنظمة في تقويم عمل المعلم:**

ويضم هذا الأسلوب في تقويم عمل المعلم طرفين يجتمعان معاً في موقف واحـد، ويعتمـد أسساً ومحكات معينة.أما الطرفان فهما:

- **المعلم:** وهو يقوم بعملية التعليم بكل شروطها وظروفها التي يضعها الموقف التعليميّ.
- **الشخص الملاحظ:** وهو الذي يكون مشاهداً للموقف التعليميّ ومتعايشاً معه, والذي يكـون ساعياً وراء معلومات معينة ترفده بها إدراكاته الناجمة عن المشاهدة, كما تأخذ الملاحظة أشكالا متعددة, ومن بين هذه الأشكال جعل العملية التربوية موضوع ملاحظة منظمة خلال فترة درس كامل، بحيث تنتهي الملاحظة بتسجيل كامل لما احتوته عملية التعليم، وما استغرقه من الوقـت كل جزء فيها, وبين هذه الأشكال: تقسيم وقت التدريس إلى وحدات زمنية قصيرة، تكون بلغـة الدقائق أو الثواني، وتحديد ما يجري فيها من فعاليات ومن تكرار لتلك الفعاليات ، وأيضاً يمكن تسجيل حضور أو غياب صفة معينة أو تسجيل المعلومات ما إذا كان أداء المعلم في كل تفصيل قد وصل أو لم يصل إلى حد أدنى مقبول, وفي كل الحالات يلزم أن يكون لدى الملاحظ محك تم بناؤه من قبل، تقاس بواسطته نتائج الملاحظة ليصل الملاحظ إلى نتيجة تقويم عمل المعلم.

**بُعد التنمية المهنية للمعلمين:**

اعتبرت منظمة اليونسكو إعداد المعلم إستراتيجية لمواجهة أزمة التعليم في عالمنا المعاصر؛ لذلك فإن تعميق مهنة التعليم وتطويرها لصالحه تتوجب إعداده إعداداً متكـاملاً، أكاديميـاً ومهنيـاً وثقافياً، كما تستلزم تنميته تربوياً لتمكينه من التفاعل المبدع مع متطلبات تخصـصه ومـستجدات

العصر التقنية. وتبعاً لذلك فقد احتلت مسألة إعداد المعلمين ومساندتهم في نموهم المهنيّ والماديّ مكانة مميزة في عمليات التخطيط، لتتحول عمليات تدريب المعلمين إلى تنمية مهنية مستدامة.

فالتنمية المهنية هي:عملية تنموية بنائية تشاركيه مستمرة تستهدف المعلمين وسائر العاملين في الحقل التربويّ لتغيير وتطوير أدائهم، وممارساتهم، ومهاراتهم، وكفايتهم المعرفية والتربوية.بذلك يكون تدريب المعلمين المبني على مفهوم التنمية المهنية المستدامة تدريباً متجدداً مبنياً على الكفايات الوظيفية متوافقاً مع تدرج المعلم أو الإداريّ في السلم الوظيفيّ، ومعتمداً على رصد احتياجاته المهنية في تخصصه الأكاديميّ, أو الإداري, وذلك لرفع كفاءته في القيام بمتطلبات أدواره التي تتغير وفقًا لمهام عمله ولتطوير مهنة التعليم وجعلها تواكب التطورات (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٧).

وتجدر الإشارة إلى ما ذكره بيلنجسلي (Billingsley,1993), من خلال مراجعته للدراسات التي تطرقت إلى أسباب عدم رغبة معلمي التربية الخاصة في مواصلة عملهم إلى ثلاثة عوامل رئيسة, لها الأثر الكبير في اتخاذ المعلمين لهذا القرار, كان أحدها العوامل المهنية والكفاءة المهنية, وتنقسم إلى الخبرة السابقة لدى المعلم (مثل الإعداد المهنيّ، الخبرة السابقة) والمعلومات الحالية, والمهارات التي تضيف إلى استعداده المهنيّ. بالإضافة إلى طبيعة أداء المعلم للمهام التعليمية. فعندما لا تكون الكفاءة المهنية أو طبيعة العمل على مستوى التوقعات، فإن هذا ينعكس سلباً على انتماء المعلم وبالتالي على البقاء في العمل.

إن التدريب الملائم يساعد على الإعداد للمهنة والتعامل مع الواقع وفهم الأدوار المتعددة ومصادر الضغوط إلا أنه من المهم استمرارية التدريب حتى لا يتعرض المعلم للإنهاك والاحتراق النفسيّ, فقد ينتج عن عدم استمرارية التدريب صعوبة لدى المعلم بالوفاء بالمستجدات التعليمية

لتدريس التلاميذ, إما بسبب العجز عن مواكبة كل ما هو حديث في مجـال تـدريس الطلبـة ذوي الإعاقة العقلية، أو بسبب نقص القدرة في استخدام الاستراتيجيات الحديثة, وهنا تبرز أهمية النمـو المهنيّ للمعلمين من خلال زيادة فاعلية عمل المعلمين، ومن خـلال تطـوير كفـايتهم التعليميـة والإنتاجية، ورفع مستوى أدائهم الوظيفيّ في مجالات عدة منها: استيعاب كل ما هو جديد في النمو المهنيّ من تطورات تربوية وعلمية، وإتقان استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية، والتعـرف علـى طرائق التدريس وأساليبه.

إن الإنهاك الذي يشعر به معلمو التربية الخاصة يكون مرتبطاً بمستوى التـدريب، ورخـصة التربية الخاصة، وموهبة التدريس، أما بالنسبة لمستوى التدريب، فإن العديد من معلمي التربية الخاصـة يعانون من عدم وجود فترات تدريب ملائمة تساعد على اكتساب المهارة المطلوبة، ومـع ذلـك فـإنهم مطالبون باستخدام كل ما هو حديث من وسائل، وأساليب حديثة، سواء كان ذلك متعلقاً بالاسـتراتيجيات التعليمية، أو وسائل مساعدة وعلى الرغم من عدم تعرضهم لتدريب على استخدامها أو تطبيقها. وهـذا بطبيعة الحال ينعكس سلباً على أدائهم، وبخاصة إذا ما كانوا على علم بأن تقييم أدائهم من قبل المسئولين يرتبط بمدى اعتمادهم على استخدام الأساليب الحديثة في التدريس (Platt & Olson, 1990).

إن مهنة التربية لم تعد مقتصرة فقط في التفكير والبحث بمتطلبات وحاجات الإنسان الحالية، بقدر ما هي موجهة ومطالبة نحو تطوير قدرات ومهارات الفرد، للتعامل مع متطلبـات المـستقبل، والعمل على تهيئة الفرد لمواجهتها, إذ إن المعلم مسؤول عن إتاحة الفرصة لطلابه للنمو والتطور, والتزود بالمهارات والمعلومات اللازمة للتعامل مع صعوبات الحياة اليوميـة ولكـن المعلومـات

وتطورات الحياة تنمو بشكل مستمر ومتزايد، ولكي يلاحق المدرس نموها، لابد له من مواصلة الدراسة، والتعرف على كل ما هو جديد في مجاله.

واعتمادا على كل ما تم ذكره سابقاً فإن المعلم الذي لا ينمو مهنياً لن يتطور بمستوى الأداء إلى المستوى الفعال، فيؤدي ذلك إلى تدني إنتاجه كماً وكيفاً، ومن هذا المنطلق فإن للمعلمين حاجات تختلف باختلاف مراحل تطويرهم المهنيّ ففي المرحلة الأولى وهي مرحلة البقاء( Survival stage), يحتاج فيها المعلم إلى الفهم والطمأنينة والتعزيز، ولذلك فإن تعليمه مهارات الوقوف على مسميات السلوك وإكسابه بصيرة فيها، سوف يكون ذا فائدة له في العملية التعليمية،وبعد اكتساب المعلم للقليل من الخبرة في العملية التعليمية تبدأ فترة الإدماج (Liaison Stage), وفيها يكون المعلم مستعدا للتركيز على تلاميذه, وعلى تعلمهم بشكل فرديّ، وفي هذه المرحلة الثانية من التطوير المهنيّ ينصح بالاستفادة من خبرات المعلمين في التدريس، فقد يصل المعلمون إلى المرحلة الثالثة التي تسمى مرحلة التجديد (Innovation stage ) وهي مرحلة يكون المعلمون فيها على وشك الوقوع في روتين ممل؛ أي القيام بتكرار الشيء نفسه، وفي هذه المرحلة فإن المعلمين بحاجة إلى الاستشارة (Consolidation Stage)عن طريق الاجتماعات المهنية وتبادل الزيارات والمجلات المهنية، ومراكز تدريب المعلمين، والتعرف والتدرب على طرائق جديدة، وبعد مرور خمس سنوات من عملية التدريس يصل معظم المعلمين، إلى المرحلة النهائية من التطور المهنيّ، وهي مرحلة النضج (mature stage), وفي هذه المرحلة تعمل الدراسات العليا، والأدبيات المهنية المتخصصة، والندوات والمؤتمرات العلمية كمصادر يمكن الاستفادة منها في تنمية تطورهم المهنيّ وفي هذه

المرحلة يكون المعلمون قد طوروا كفاءاتهم التعليمية, والثقة بأنفسهم، إلا أنهم مع ذلك لـم يفقـدوا الحاجات الملحة والماسة لتطوير أنفسهم وتنميتها بصفتهم أفرادا أولا ومعلمين ثانيا(جمل,٢٠٠١) .

**بُعد إعداد وتدريب المعلمين في الأردن :**

لقد شهد الأردن منذ أواخر عقد الثمانيات، وما زال، إصلاحا شاملا لنظامه التربوي شـمل أبعاده المختلفة والغاية الأساسية من هذا الإصلاح، كما هو حال الإصلاحات التربويـة، النهـوض بنوعية " التربية المدرسية " والارتقاء بها إلى مستوى متفوق، على نحو يجعلهـا أكثـر مواءمـة لمتطلبات التغير الواسع والشامل الذي أصاب المجتمع الأردنـي والمجتمعـات العربيـة الأخـرى المجاورة .

والناظر إلى برامج إعداد وتدريب المعلمين في المملكة الأردنية الهاشمية يجد أن الغالبيـة العظمى من هذه البرامج هي عبارة عن برامج إعداد للمعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة، حيث تقوم أكثر من مؤسسة بهذه المهمة وتختلف مستويات هذه المؤسسات (جامعة, كلية)، كما أن هذه البرامج تقدمها كليات المجتمع والجامعات الحكومية وغير الحكومية، حيث تتراوح مدة الدراسة فيهـا مـن سنتين إلى أربعة سنوات و يمنح الطلاب في نهاية البرنامج دبلوما عاما في التربية الخاصـة، أو يمنح درجة البكالوريوس في التربية الخاصة (يحيى, ٢٠٠٦).

وتمنح الكثير من الكليات في الأردن درجة الدبلوم ومن الأمثلة عليهـا، الكليـة الجامعيـة المتوسطة، كلية الكرك الجامعية المتوسطة، وكلية الخوارزمي، كلية القدس.

أما على المستوى درجة البكالوريوس فهناك العديد مـن الجامعـات التـي تمـنح درجـة البكالوريوس في التربية الخاصة ومنها الجامعة الأردنية، جامعة مؤتة، الجامعة الهاشمية، جامعـة

الحسين بن طلال، كلية الأميرة رحمة وغيرهـا مـن الجامعـات الحكوميـة, وغيـر الحكوميـة (يحيى,٢٠٠٦).

أما على مستوى برامج الدراسات العليا، فإن هناك عدة جامعات في الأردن تطرح بـرامج للدراسات العليا، حيث تمنح درجة الماجستير ودرجة الدكتوراه في التربية الخاصة ومنها الجامعـة الأردنية، وجامعة عمان العربية .

أما على مستوى برامج التدريب في أثناء الخدمة للمعلمين, فحسب علم الباحث فإنه لا يوجد شيء منظم وواضح على مستوى المملكة الأردنية الهاشمية وإذا وجدت فإنها عبارة عن محـاولات فردية من بعض القطاعات الحكومية منها أو الخاصة أو حتى التطوعية, ولا تقوم هذه البرامج فعليا على دراسة الحاجات التدريبية الحقيقية للمعلمين المتواجدين في الميدان. كما أن هـذه البـرامج إن وجدت فهي تطبق في محافظة العاصمة دون غيرها من المحافظات .

**مبررات برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في الأردن:**

يمكن النظر للتدريب أثناء الخدمة كما يشير السعدي وعسكر والعريان ( ١٩٨٤) على أنه: كل برنامج منظم مخطط يمكن المعلم من النمو في المهنة التعليمية بالحـصول علـى مزيـد مـن الخبرات، وكل ما من شأنه أن يطور مستوى عمليتي التعليم والتعلم، ويزيد من طاقـات المعلمـين الإنتاجية، ولا بد لهذا التدريب من خطة مسبقة, أو إستراتيجية مستنيرة وأهداف محددة.

ولما كان التدريب أثناء الخدمة مسالة حيوية وتلقى الاهتمام والعناية في الدول الغربية وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية، نرى مظاهر ذلك الاهتمام والمتمثل بإنشاء العديد من المؤسسات المعنية بقضية تدريب وتطوير المعلمين أثناء الخدمة، وإجراء العديد من الدراسات والأبحـاث ذات

العلاقة، وتخصيص الموارد المالية والبشرية والمالية اللازمة؛ لإنجاح هذه الفكرة فـإن ذلـك كلـه مدعاة لبقية الدول للاهتمام بقضية تدريب الكوادر العاملة مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم الطلبة ذوي الإعاقة العقلية وهنا نستطيع الحديث عن عدد من الأسباب والمبررات لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة في المملكة الأردنية الهاشمية ومنها:

١. تعدد الجهات والمؤسسات ذات العلاقة بإعداد المعلمين قبل الخدمة، فعلى سـبيل المثـال لا تزال عدد من كليات المجتمع تقوم بإعداد الطلبة / المعلمين على مستوى درجة الدبلوم، كما تقوم عدد من الجامعات كذلك بهذه العملية، مما يؤدي إلى اختلاف فـي مـستوى الكفـاءة التعليمية لديهم باختلاف مستوى الإعداد ومدته في تلك المؤسسة.

٢. لا تزال قضية إعداد الطلبة / المعلمين قبل الخدمة، تركز على الجانب النظري أكثـر مـن تركيزها على الجوانب العملية، فالطالب/ المعلم بالعادة لا يتلقى التدريب العملـي إلا فـي فصل واحد وهو فصل التخرج وهذا ليس بالكافي لصقل معرفة الطلبة النظرية وتطويرها.

٣. التغيرات والتطورات التي تطرأ على ميدان الإعاقة العقلية باستمرار، فـالنمو المتـسارع لميدان الإعاقة العقلية على كافة المستويات ( طرق التدريس, الوسـائل والأدوات،أسـاليب التقييم...) يجعل قضية إعداد المعلم وتدريبه وتطويره قضية مستمرة .

٤. صدور التشريعات والقوانين الدولية والمحلية والتي ينص فحواها على ضرورة تقديم التعليم المناسب والملائم للطلبة على أيدي معلمين ذوو كفاءة ومعرفة.

٥. التوصيات التي خرجت بها العديد من ورشات العمل والمؤتمرات وآخرها مؤتمر المعـايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا والذي عقد في عمان في أيار (٢٠٠٦) والـذي دعـى إلـى

ضرورة تطوير وتقديم تقدم البـرامج التدريبيـة التـي تخـدم وترفـع كفايـات المعلـم المهنية.والتوصيات الصادرة عن المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع الذي عقد في القاهرة عام (٢٠٠٠).

وتشير يحيى ( يحيى، ٢٠٠٦ ) إلى تعرض المؤسسات القائمة على تدريب معلمي التربيـة الخاصة قبل الخدمة للانتقاد، وأشارت الدراسات إلى أن خريجي التربية الخاصة والعاملين في مجال تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة غير راضيين عن محتوى برامج التدريب قبل الخدمة.

فعلى مستوى المملكة الأردنية الهاشمية فإن الجهود المبذولة لتدريب معلمي التربية الخاصة بشكل عام ومعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية بشكل خاص ما زالـت متواضـعة، وتفتقـر إلـى المضامين المهمة والتي تعبر عن الحاجات التدريبية الحقيقية للمعلمين.

**أهداف برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في الأردن:**

لقد أصبحت الحاجة ملحة لتوفر مصدر بشري من النوع الجيد لمزاولـة التعلـيم وتقويـة فاعليته، وتزويد من يزاوله بالتدريب اللازم، وقد أصبحت قضية إعداد المعلم قـضية تهـم العـالم اجمع، إذ أصبح من الضروري النظر وباستمرار إلى كل ما يتعلق بدوره في العملية التربوية ومـا يجب أن يقوم به إزاء ذلك، وبنوع المعلومات اللازمة له، فضلا عن خصائص الشخصية والأساليب التي يجب إتباعها في إعداده وتدريبه (عدس، ١٩٩٦).

إن عملية تدريب معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في أثناء الخدمة تؤدي إلى تحقيق عدد من الأهداف والغايات ومنها :

١. الإبقاء على التقدم المهني للمعلم من خلال تزويد المعلمين بالجديد والحديث في مختلف مجالات العملية التربوية.

٢. مساعدة المعلمين الجدد، وتلافي النقص الحاصل في عملية إعداد المعلمين السابقة, واستيعاب كل ما هو جديد في النمو المهني, والتعليم, وتحسين طرق التدريس وأساليبه، وزيادة مهارة المعلم في التعرف على فردية المتعلم.

٣. العمل على رفع الروح المعنوية للمعلمين وتحقيق الرضا الوظيفي لهم .

ويؤكد كل من الخطيب والحديدي (٢٠٠٥ ) على أنَّ المعلمين يميلون إلى استخدام طرائق التدريس التي يعرفونها ويألفونها، وليس الطرائق التي تبين الدراسات العلمية أنها أكثر فاعليّة, وقد يفتقر المعلمون إلى المهارات اللازمة لتحليل تلك النتائج، ومعرفة مضامينها التطبيقية, وقد يعزى ذلك لعدم توفر الفرص الكافية للمعلم للإطلاع على نتائج البحث العلمي.

ولذلك كله فإن البرامج التدريبية الموجهة للمعلمين ما هي الإ وسيلة من الوسائل المستخدمة لرفع مستوى الكفاءة التعليمية لمعلمي الإعاقة العقلية، ويتضح ذلك من خلال الأهداف التي تسعى لتحقيقها وهي: نقل الأفكار والأساليب, ونتائج التجارب والأبحاث التربوية للمعلمين، والعمل على تطبيقها أو تجريبها، وتدريب المعلمين على بعض المهارات التعليمية لرفع أدائهم لهذه المهارات، وزيارة المعلمين في صفوفهم ومساعدتهم على إيجاد الحلول لبعض المشكلات التي يواجهونها، وتقويم نشاطاتهم، بحيث يكون المعلم قادراً على تطوير أدائه باستمرار، ومساعدته على تحليل المناهج المدرسية وإجراء الاختبارات, وطرق إعدادها, وتحليلها (Billingsley, 1993).

**بُعد التخطيط لبرامج التدريب أثناء الخدمة:**

لا شك في أن التدريب استثمار في الإنسان، ويصرف في سبيل تحقيقه والقيام به الكثيـــر مـــن الوقت والجهد والمال، لذا وحتى يعود بالمردود الجيد لكل من الموظف والمؤسسة على حد سواء لا بد من السير في مراحل وخطوات منظمة للوصول إلى الغاية المنشودة, ويسير التخطـــيط الفعّـــال لبرامج التدريب أثناء الخدمة ضمن أربعة مراحل أساسية وهي:

١. **مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية:**

والتي تعني تحديد المهارات المطلوب إكسابها أو تنميتها لدى أفراد وإدارات معينة أو التي يـــتم تفصيلها في مجموعة من الأهداف المطلوب تحقيقها بنهاية التدريب. وأظهـــرت العديـــد مـــن الدراسات المتعلقة بتحديد الاحتياجات التدريبية الأساسية للمعلمـــين أثنـــاء الخدمـــة، أنَّ أكثـــر الاحتياجات التدريبية للمعلمين هي: الأساليب الحديثة في طرق التـــدريس، التفاعـــل الـــصفي، الإدارة الصفية، اختيار الأنشطة التعليمية وتنظيمها، تنظيم المادة الدراســـية، تـــصميم وإنتـــاج واستخدام الوسائل التعليمية(عبد السميع, حوالة، ٢٠٠٥).

٢. **مرحلة تصميم البرنامج التدريبي:**

والذي يعني ترجمة الأهداف إلى موضوعات تدريبية وتحديد الأساليب التي سيتم اســـتخدامها بوساطة المدربين في توصيل موضوعات التدريب إلى المتدربين كما يتم تحديد المواد التدريبية مثل أجهزة العرض، السبورة, ...الخ. وكجزء من تصميم برنامج التدريب يجب تحديد المدربين وتحديد ميزانية التدريب للبرنامج.

**٣. مرحلة تنفيذ برنامج التدريب:**

تتضمن أنشطة مهمة مثل تحديد الجدول للبرنامج، كما يتضمن تحديد مكان التدريب، والمتابعة اليومية لإجراءات تنفيذ البرنامج خطوة بخطوة.

**٤. مرحلة تقييم برنامج التدريب:**

يمكن تعريف التقييم بأنه تلك الإجراءات التي تقاس بها كفاءة البرنامج التدريبي ومدى نجاحه في تحقيق أهدافه المرسومة وقد يكون تقييم النشاط التدريبي أثناء تنفيذ البرنامج أو من خلال متابعة دقيقة لنتائج التدريب بعد انتهاء البرنامج (عبد السميع, حوالة، ٢٠٠٥) .

**الاتجاهات الحديثة في مجال تصميم البرامج التدريبية وإعداد وتدريب المعلمين:**

يهتم المسؤولين بضرورة ملائمة البرامج التدريبية للحاجات الفعلية للمعلمين, ولقد ساعدت الثورة الهائلة في المعلومات إلى ظهور أساليب جديدة في مجال التربية والتعليم، وظهور الكثير من التوجهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم وتدريبه ومنها: اتجاه الإعداد في ضوء مفهوم الكفايات (C B T E) والذي سوف يتم الحديث عنه لاحقا، كما ظهرت العديد من الاتجاهات في مجال تصميم برامج تدريب المعلمين ومنها:

**١- بناء البرامج في ضوء تحديد الاحتياجات التدريبية :**

يعتبر تحديد الاحتياجات التدريبية من أهم الخطوات في عملية بناء البرنامج التدريبي، إذ بناء عليها يتم تصميم البرنامج وتحديد عناصره المختلفة ( الأهداف، المحتوى, الأدوات ). ويشير مصطلح الحاجة إلى أن هناك نقصا في شيء ما يحتاج الفرد إلى الحصول عليه لسد ذلك النقص (عبد السميع, حوالة، ٢٠٠٥).

ووفق هذه الطريقة يتم تحديد الاحتياجات التدريبية بناء على تقييم الوضع الحالي للمعلمين, وما يحتاجه المعلمون من مهارات ومعارف، وإجراء مقارنة مـــع المـــستوى المـــستهدف لتحديـــد التناقض، فمثلا يمكن تحديد جوانب الضعف في أداء المعلمين في مختلــف المجـــالات ( تخطـــيط التدريس، المجالات الأكاديمية، تنفيذ التدريس، إدارة الصف, تعديل السلوك، تقييم التدريس) ومن ثم مقارنتها مع ما ينبغي أن يكون ضمن الوضع المثالي, لتحديد أهم جوانب وعناصـــر الاحتياجـــات التدريبية للمعلمين ( درة، ١٩٩١).

ويمكن استخدام أكثر من طريقة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلـــم منهـــا: الاســـتبيانات الموجهة للمعلمين، المقابلة، تقارير مدراء المراكز، الملاحظة المباشرة لعمل المعلم داخـــل الغرفـــة الصفية, وتقييم الأداء للتعرف على جوانب الضعف في الأداء، ومن ثـــم حـــصر هـــذه الجوانـــب وتطويرها على شكل برنامج .

يمثل المحتوى جوهر البرنامج كله وبالتالي فإنه من الضرورة أن ينصب محتـــوى بـــرامج التدريب أثناء الخدمة على مواجهة المشاكل الفعليّة الموجودة في الميدان، والحقائق, والمعلومـــات, والأفكار, والأساليب, والكفايات التي تهم المعلمين في عملهم اليومي مع الطلبـــة ذوي الاحتياجـــات الخاصة .

**٢- اتجاه الإعداد والتدريب في ضوء الكفايات ( CBTE) :**

يعتبر هذا الاتجاه من أهم الاتجاهات الحديثة في الأوساط التربوية لإعداد وتدريب المعلمين على أساس الكفايات (Competency Based Teacher Education) ويرمـــز لهـــا اختـــصارا (CBTE)، وتركز المفاهيم الحديثة لتربية المعلمين في ضوء الكفايات على المعلم كمرب وكمعدل

للسلوك، وكمعالج كفء، وعلى استنباط مجموعة من الكفاءات النوعية لاستعمالها في تدريب المعلمين وتطوير أدائهم فيها، وتزويدهم بمجموعة من الكفاءات العامة والخاصة التي تؤهلهم لقيادة العملية التربوية، وليصبح لديهم الكفاءة لمواكبة التطور في المعرفة، وتنفيذ المهام الموكلة إليهم على أسس محددة ومعروفة مسبقا ( عبد السميع، حوالة، ٢٠٠٥) (ويح،٢٠٠٣).

وإن المعلم في ضوء هذه الاتجاه لا يستطيع أن يمارس أدواره المنوط بها، إلا إذا تمكن من مجموعة الكفايات الأساسية، والتي بدونها يمكن أن ينحصر دوره في تلقين المعلومات، ومن ثم فإن المعلم مطالب بأن يكون ناميا، ومتجددا على الدوام، حيث أن نموه في المهنة مرتبط تماما بمسألة نمو العلمي والمهني (ويح, ٢٠٠٣).

وهذا الاتجاه يتطلب أن ينظر إلى عملية إعداد المعلم على أنها عملية مستمرة لا تتوقف بتخرجه من الكلية فالنمو المهني والتدريب المستمر أثناء الخدمة أصبح أمرا لازماً لتجديد خبرات المعلمين وزيادة فعاليته، لان المناهج متطورة ومتجددة، ويلزم لها معلم متطور ومتجدد، لذا فقد تحولت معظم برامج الإعداد خلال السنوات القليلة إلى برامج لرفع مستوى الكفاءة في الأداء (ويح، ٢٠٠٣) (علي، ٢٠٠٨) .

وحتى يتمكن المعلم من أداء مهامه الأساسية والمهمات الموكلة إليه على خير وجه فان عليه أن يمتلك عدد من الكفايات التعليمية ويتقنها، والمعلم الكفء ( COMPETENT) هو: ذلك المعلم الذي يمتلك جميع المتطلبات اللازمة للقيام بوظيفته كمعلم.

كما أن البرامج المطورة بناء على هذا الاتجاه، تتصف بكونها تتضمن تحديد أهداف تدريب المعلمين، وتحديد الكفايات المطلوبة بشكل واصح، ثم تلزم المعلمين بالمسؤولية عن الوصول لهـذه المستويات، ويكون المدرب مسؤول عن التأكد من تحقيق هذه الأهداف(محمد، حوالة، ٢٠٠٥).

ومن ثم فإن أي برنامج تدريبي للمعلمين قائم على الكفايات يجب أن يحدد مسبقاً الكفايـات التي يجب على المعلم أن يتقنها حتى يكون معلما مؤهلا، ومن المهم أن يعلم المعلم قبـل التحاقـه بالبرنامج أن عليه أن يتدرب على هذه الكفايات التي تم تحديدها مسبقا، وعليـه الاسـتمرار فـي التدريب حتى يصل بهذه الكفايات إلى مستوى التمكّن.

ويمكن تعريف البرنامج التدريبي القائم على الكفايات بأنه: تنظيم منطقي لمجموعـة مـن المعارف والمهارات التي تشكل في مجموعها الكفايات التعليمية. ويصبح المتدرب مـسؤولا عـن الوصول لمستوى الإتقان لهذه الكفايات وتحقيق أهداف البرنامج. ويصبح هنا معيار تقويم أداء المعلم هو ما يستطيع عمله بدلا مما يعرف من المعلومات (حوالة, ٢٠٠٥).

**خطوات إعداد برنامج تدريبي قائم على الكفايات :**

١. تحديد وكتابة أهداف الأداء بصورة عامة ثم تحويليها إلى أهداف إجرائية.
٢. تحديد محتوى المنهج التدريبي وأساليب التدريب والوسائل والأنشطة التدريبية المناسبة.
٣. كتابة وإعداد المادة التدريبية وتحقيق صلاحيتها.
٤. ضبط البرنامج: بعد الانتهاء من إعداد البرنامج، يتم عرضه على مجموعة من المتخصصين للتأكد من محتوى البرنامج، وقدرته على تحقيق الأهداف المطلوبة، وبعـد أن يـتم ضـبط البرنامج يصبح في صورته النهائية وقابل للتنفيذ.

٥. تنفيذ البرنامج: ويتم فيها اختيار المدربين، تحديد المكان وتجهيزاته- توفير الموارد المادية والمالية- تحديد مواعيد بدء البرنامج.

٦. تقويم البرنامج: يمكن استخدام أكثر من أسلوب لتقويم فعالية البرنامج، منها أسئلة الصواب والخطأ، والاختيار من معدد، كما يمكن استخدام بطاقة الملاحظة أو اختبار قياس الأداء.

**اتجاه تدريب المعلمين أثناء الخدمة في داخل المدرسة:**

يعتبر هذا الاتجاه من احدث الاتجاهات في تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، فبعد أن كانت الاتجاهات أن يتدرب المعلمون في مؤسسات خارج المدرسة، انتقل التدريب إلى داخل المدرسة بهدف رفع كفاءة المعلم فيما يتعلق بالممارسات التربوية داخل الغرفة الصفية، وتطوير أداء المدرسة ككل في عمليات التعليم والتعلم, وتركز بعض برامج التدريب أثناء الخدمة داخل المدارس على تطوير المعلمين وتحسين أدائهم وتفاعلهم داخل الصف, عن طريق إشراكهم في أبحاث نابعة من مشكلاتهم الحقيقية (علي، ٢٠٠٨).

ففي عام (١٩٨٨) أصدرت اليابان قانون يتعلق بالتدريب لمدة عام داخل المدرسة, وأصبح القانون إجباريا في كل من المدارس الابتدائية والثانوية والمدارس الخاصة في عام (١٩٩٢) ، ويستغرق برنامج التدريب يومين أسبوعيا وعلى الأقل لمدة ستين يوما سنويا ويقوم بتنفيذه المعلمون مع معلمين ذوي خبرة، ويغطي محتواه كل ما يقوم به المعلم في المدرسة بين المعلمين ذوي الخبرة وزملائهم حديثي التعيين(محمد، حوالة، ٢٠٠٥).

**اتجاه التكامل بين الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناءها:**

بدأ مفهوم التربية المستمرة في أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات من القرن العشرين يدعم فكرة التخطيط المتكامل، وفي أوائل السبعينيات أوصت المؤتمرات واللقاءات التربوية باتخاذ التدابير على مختلف الأصعدة القانونية، والمهنية، والنقابية، والاجتماعية، للتخفيف تدريجيا والقضاء نهائيا على المفارقات الموجودة بدون وجه حق في التسلسل الإداري لمختلف فئات المعلمين، وإعادة النظر بشكل جذري في شروط قبول المعلمين، بحيث يبدأ الإعداد بمرحلة أولية " قبل الخدمة " وتستمر طيلة الحياة العملية في صورة دورات للتطوير والتجديد المستمرين ( حمود, ١٩٨٨ ) .

وبناء عليه، أصبح الاتجاه إلى نظام موحد لتكوين المعلم يجمع في ثناياه النظم التقليدية مثل نظام قبول المعلم في مؤسسات الإعداد، ونظام الإعداد، ونظام التدريب، وإضافة إلى هذه النظم، هناك اتجاه لإدخال نظامين جديدين، الأول: التهيئة للممارسة العملية، وهذا يأتي بعد نظام الإعداد، ويكون على غرار نظام التفرغ للممارسة الفعلية للأطباء في المستشفى قبل الخروج للحياة العملية، فقد بدأ الاتجاه في أوروبا إلى تأسيس ما أسموه " مدارس التطوير المهني " وتؤدي هذه المدارس بالنسبة للمعلم المبتدئ الوظيفة نفسها التي يؤديها في المستشفى التعليمي بالنسبة للطبيب المبتدئ، والثاني: التعليم المستمر مدى الحياة المهنية، ويدخل البعض في هذا النظام "التعليم الذاتي" (شوق,٢٠٠٥) .

ولأهمية هذا الاتجاه يذكر الحمادي (أن الدرجة العلمية أو الخبرة السابقة التي يحصل عليها المعلمون في ظل عصر المعلومات والانفجار المعرفي لا تكون نهاية المطاف، ولكن لا بد أن يتبعها

تدريب مستمر أثناء الخدمة؛ بهدف الارتقاء بمستوى الأداء في عصر يعد الإتقان فيه أهم ســماته، إضافة إلى تطور المعرفة, وتجدّدها, وتراكمها).

كما يؤكد العديد من المهتمين في المجال التربوي إلى وجود أزمة ما يسمى: الازدواجية في إعداد المعلم وتدريبه حيث يشيرون إلى أنه لا يمكن بأية حال من الأحوال أن نفصل بــين إعــداد المعلم وتدريبه، فكلاهما وجهان لعملة واحدة هي عملية إعداد المعلم, كما أن هذا الاتجاه يــستدعي التفكير جديا بالإجابة عن السؤال حول ما إذا كان هناك برنامج لإعداد المعلم وآخــر لتدريبــه ؟ أم هناك برنامج واحد للإعداد ؟ وبتوضيح أكثر هل على مخططي مناهج إعداد المعلمين وواضعيها أن يضعوا في اعتبارهم ضرورة تضمين المنهج جميع الخبرات التي يتطلبها إعداد المعلم، وبهذا تصبح مناهج الإعداد والتدرب منهجا واحدا متكاملا، يكتسب الطالب / المعلم جزاء من خبراته في فتــرة الإعداد، بينما يكتسب القسم الآخر أثناء الخدمة، على أن يجري ذلك في إطار مؤسسة واحدة هــي مؤسسة إعداد المعلم (ويح, ٢٠٠٣ ) .

ومن هنا يتضح أن هذا الاتجاه ظهر بسبب التطورات المعاصــرة فــي التــدفق المعرفــي والتكنولوجي، وأن برامج إعداد المعلم داخل الكليات لم تعد كافية لإعداده للممارسات المهنية بنجاح.

## الدراسات السابقة :

يتضمن هذا الجزء عرضاً للدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية والتي تم التوصل إليها من خلال مراجعة الأدب السابق المتعلق بموضوع الدراسة الحالية. ويتبين لنا أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت تقييم الكفاءة المهنية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، وتقييم الكفاءة المهنية لمعلمي التربية الخاصة بشكل عام، كما ظهر عدد قليل من الدراسات التي تناولت البرامج التدريبية المختلفة لتنمية بعض من عناصر وأبعاد الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية بشكل خاص ومعلمي التربية الخاصة بشكل عام، والكفايات التعليمية اللازمة للمعلمين، كما تناولت العلاقة بين البرامج التدريبية الموجهة لمعلمي التربية الخاصة وكفاءة المعلمين في تدريس الطلبة وتحصيلهم، كما تناولت مؤشرات ضبط الجودة لبعض برامج التربية الخاصة وتقييمها. وقد تباينت هذه الدراسات من حيث أهدافها والمنهجية المستخدمة وطريقة تنفيذها وإجراءاتها، والأدوات والمنهج المستخدم. ورغم هذا الاهتمام العالمي بدور معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية وأهمية توفر الكفاءة التعليمية لديهم، إلا أن عدد الدراسات في الوطن العربي لا زال محدوداً جداً، وخصوصاً فيما يتعلق بتوفير البرامج التدريبية المصممة لتطوير الجوانب المختلفة للكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية. وبشكل عام سيتم ترتيب هذه الدراسات والبحوث التي جمعها الباحث – في حدود معرفته – بناء على مدى حداثة الدراسات، حيث رتبها الباحث بدءاً بالدراسات الأحدث وانتهاء بالدراسات الأقل حداثة.

**الدراسات العربية:**

أجرت المومني (٢٠٠٨) دراسة حول مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الأردن مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم. استخدمت فيها استبانه مشتقة من المعايير الدولية كأداة لجمع البيانات، وتكونت بشكلها النهائي من (٩٦) فقرة موزعة على تسعة مجالات اشتملت على كل من: الأسس، وتطور المتعلمين وخصائصهم، والفروق الفردية في التعلم، والاستراتيجيات التعليمية، وبيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية، والتخطيط التعليمي، والتقييم والممارسة المهنية والأخلاقية والتعاون. وتهدف إلى مساعدة الأفراد على تنظيم معارفهم ومهاراتهم في مجموعات مرتبطة بعضها مع البعض. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الأردن مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم كان متوسطا (٣,٦ – ٤,٥). كما بينت نتائج الدراسة أيضاً أن بعض المتغيرات أحدثت أثراً دالا إحصائيا مثل الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

وفي الدراسة التي أجراها الخطيب (٢٠٠٥) بهدف التحقق من فاعلية برنامج تدريبي جمعي في تحسين مستوى معرفة معلمي الأطفال المعوقين عقليا بمبادئ تعديل السلوك وأساليبه، وقد شارك في الدراسة (٤١) واحد وأربعون معلماً ومعلمة يعملون في مراكز ومعاهد للتربية الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي. ولتحقيق أغراض الدراسة وجمع المعلومات تم تصميم اختبار في تعديل السلوك. وقد تم تطبيق هذا الاختبار على أفراد الدراسة مرة قبل تنفيذ البرنامج التدريبي ومرة بعد الانتهاء من تنفيذه. أشارت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي كان فعّالاً في زيادة مستوى معرفة المعلمين والمعلمات بمبادئ تعديل السلوك وأساليبه. وكما أشارت النتائج إلى أن المؤهل العلمي كان

له أثر دال إحصائيا في الأداء في حين لم يكن للجنس أو الخبرة التدريسية أثر ذو دلالة.

كما أجرى الخطيب (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى تصميم برنامج تدريبي متعدد العناصر؛ لتطوير مستوى معرفة معلمي الأطفال المعوقين عقليا بمبادئ تعديل السلوك وأساليبه، والتحقق تجريبياً من فاعلية البرنامج. تكونت عينة الدراسة من (٢٨) معلماً ومعلمة ممن يعملون في ستة مراكز، ومدارس تربية خاصة تعنى بالأطفال المعوقين عقليا في مدينة عمان. وتم تقسيم أفراد الدراسة إلى مجموعتين الأولى تجريبية (ن=١٦) والثانية ضابطة (ن=١٢)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار تعديل سلوك الأطفال المعوقين عقليا بصورته المطورة على البيئة الأردنية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي كان فعّالاً؛ حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى معرفة المعلمين في المجموعتين التجريبية، والضابطة فيما يتعلق بأساليب تعديل السلوك ومبادئه؛ لصالح المجموعة التجريبية. ويعني ذلك أن معرفة المعلمين الذين تلقوا البرنامج التدريبي تحسنت بشكل ملحوظ، بالمقارنة مع المعلمين الذين لم يتلقوا البرنامج التدريبي. كما بينت النتائج أن ثمة حاجة فعلية إلى دعم المعلمين ببرامج التدريب في أثناء الخدمة، وعدم الاكتفاء بالتدريب قبل الخدمة.

وفي دراسة أخرى قام بها الغزو، القريوتي، والسرطاوي (٢٠٠٤) هدفت إلى تعرف مدى امتلاك مهارات التدريس لدى عينة من معلمي ومعلمات التربية الخاصة العاملين بمدارس وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة. اشتملت عينة الدراسة على (١٦٦) معلم ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانه لمسح مهارات المعلم من قبل الباحثين، حيث تكونت الاستبانة من أربعة أبعاد وهي: التخطيط، والإدارة، والتنفيذ، وتقييم التدريس. أظهرت النتائج وجود

فروق دالة إحصائياً في مجمل المهارات لصالح المعلمات مقارنة مع المعلمين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين والمعلمات ذوي الخبرات من (٦-١١) سنة، ومن (١٢-١٧) سنة، ومن (١٨) سنة فما فوق. وكشفت النتائج أيضاً وجود أثر للتدريب على بعد الأداة الثالث وهو تنفيذ التدريس، في حين لم تظهر الدراسة أي أثر للتدريب على أبعاد الأداة الأخرى. وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة وذلك بغرض رفع كفاءتهم في مهارات التدريس الفعّال.

وأجرى القثامي (٢٠٠١) دراسة بهدف التعرف إلى الكفايات التربوية لمعلمي الأطفال المعاقين عقلياً بمدينة الطائف بالسعودية من خلال التعرف إلى الكفايات والمهارات التربوية والتي من الممكن أن يحتاج إليها المعلمون في العملية التعليمية الخاصة بالأطفال المعاقين عقلياً. تكونت عينة الدراسة من (٦٥) معلماً مثّلوا معلمي مراكز التربية الفكرية والصفوف الخاصة الملحقة بالمدارس العادية بمدينة الطائف للعام الدراسي (٢٠٠١/٢٠٠٢)، ولتحقيق غايات الدراسة طور الباحث قائمة بالكفايات التربوية والتي تكونت من (٧٢) كفاية، موزعة على خمسة أبعاد هي: الكفايات الشخصية للمعلم، كفايات التشخيص والتقييم، كفايات إعداد محتوى البرنامج التعليمي، كفايات تنفيذ البرنامج التعليمي، كفايات الاتصال بالأهل. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن جميع الكفايات المتضمنة بالقائمة المطورة من قبل الباحث مهمة بالنسبة لهؤلاء المعلمين، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص لصالح المعلمين من ذوي تخصص التربية الخاصة والعمر لصالح الأعمار الأعلى على الأبعاد المختلفة، كما أشارت النتائج إلى أهمية جميع الكفايات التربوية المتضمنة بالقائمة بالنسبة لمعلمي الطلاب المعاقين عقلياً في

الطائف وضرورة اعتمادها في برامج تدريب المعلمين وإعدادهم.

وقامت بخش (١٩٩٧) بدراسة استهدفت بحث مدى فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض مستوى النشاط الزائد لدى فئة من الأطفال المعاقين عقلياً، من خلال تدريب المعلمات والمشرفات القائمات على رعايتهن بمؤسسات التربية الفكرية بجدة في المملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفلة من المعاقات عقلياً من ذوات النشاط الزائد المقيمات، وتراوحت أعمارهن بين (١١-١٤) سنة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة متجانستين في العمر، ونسبة الذكاء، والمستوى الاقتصادي، والنشاط الزائد، والمهارات الاجتماعية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل البرنامج وبعد البرنامج على الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية والمهارات الفرعية. وأشارت النتائج لوجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في الدرجات الكلية للمهارات الاجتماعية، وكذلك متوسطات درجات المهارات الفرعية والنشاط الزائد لصالح المجموعة التجريبية. كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض المشكلات السلوكية ومنها النشاط الزائد.

وقام الغرير(١٩٩١) بدراسة هدفت إلى تقييم الكفايات التربوية لمعلمي الأطفال المعاقين عقلياً في الأردن وذلك من خلال معرفة تقديرات المعلمين لأهمية هذه الكفايات وضرورتها وقد اشتملت عينة الدراسة على (٢١٢) معلماً ومعلمة من معلمي الأطفال المعاقين عقلياً في مراكز التربية الخاصة بالأردن للعام الدراسي (١٩٩٠/١٩٩١). ولتحقيق غايات الدراسة طور الباحث بعد الرجوع إلى الأدب السابق قائمة بالكفايات تحتوي على (٥٠) فقرة موزعة على خمسة أبعاد رئيسة

هي: الكفايات الشخصية للمعلم، وكفايات التشخيص والتقييم، وكفايات إعداد محتوى البرنامج التعليمي، وكفايات تنفيذ البرنامج التعليمي، وكفايات الاتصال بالأهل. وقد دلت نتائج الدراسة على أن جميع الكفايات التربوية المتضمنة في القائمة ضرورية وبدرجة عالية لدى عينة الدراسة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين ذوي الخبرة القصيرة والآخرين ذوي الخبرة الأطول، ولا بين المعلمين ذوي الأعمار الدنيا وذوي الأعمار العليا ولا بين المعلمين ذوي المؤهل الجامعي والدبلوم والثانوية العامة في تقديرهم لأهمية الكفايات التربوية وضرورتها.

## الدراسات الأجنبية:

وفي الدراسة التي أجراها كوك (Cook, 2007) كان الهدف التحقق من أثر وفاعلية التدريب العملي للطلبة (قيام الطلبة بالتطبيق العملي قبل الخدمة، أثناء فترة دراستهم الجامعية) على اتخاذهم للقرارات أثناء قيامهم بعملية التدريس، أجريت الدراسة على مرحلتين حيث تكونت عينة الدراسة في المرحلة الأولى من(٦) طالبات جميعهن من الإناث اللواتي يدرسن التربية الخاصة في إحدى الجامعات الأمريكية، وفي الجزء الثاني من الدراسة تكونت عينة الدراسة من (٥١) طالباً يدرسون التربية الخاصة في نفس الجامعة. أشارت النتائج إلى أن المشاركين في الدراسة قاموا باتخاذ القرارات المتعلقة بالتدريس في خمسة مجالات رئيسة هي: التخطيط، وأسلوب التدريس، وطرق التدريس، وإدارة السلوك، والتعامل مع المواقف الصعبة، والتي تتأثر بشكل رئيس بثلاثة مصادر رئيسة للمعلومات هي: المعلم المتعاون، الخبرة العملية السابقة، والمنهاج الدراسي، لكن

النتائج بيّنت أن المعلم المتعاون هو الأكثر تأثيرا، وهو الأساس في اتخاذ القرارات فيما يتعلق بمحتوى خطة التدريس، وأسلوب التدريس، وطرق إدارة السلوك، ومواجهة الصعوبات. وأشارت النتائج إلى أن عامل الخبرة التدريسية السابقة كان له تأثير أكبر من المنهاج الجامعي (الدراسي) فيما يتعلق بأسلوب التعليم والتعامل مع المواقف الصعبة. كما لم تشر النتائج إلى أي أثر للمشرف الجامعي على طريقة التدريس.

وفي دراسة برودر، كارفون، ديفز، فالين، كورتاد، ولتل ( Browder,Karvonen, Fallin,Courtade & Little, 2005) بعنوان " أثر برنامج لتدريب المعلمين على استخدام التقييم " كان الهدف الكشف عن أثر تدريب المعلمين في المهارات المتعلقة بالتقييم بشكل فعّال على أداء الطلبة من ذوي الإعاقة العقلية، وعلى مدى تحقيق الأهداف المرجوة من البرامج التدريسية. تكونت عينة الدراسة من (٢٩٤) طالباً، و(٢٧) معلماً اختيروا من (١٥) مدرسة في ولاية كاليفورنيا الأمريكية. وقد أجرى الباحث اختباراً قبل وبعد تطبيق البرنامج، إضافة إلى تحليل التباين المشترك المتعدد (ANCOVA) للكشف عن الفروق في كفايات المعلمين في التقييم بعد تطبيق البرنامج التدريبي. أظهرت نتاج الدراسة تطوراً في قدرة المعلمين على اكتساب مهارات وكفايات التقييم بعد تلقيهم التدريب. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين تدريب المعلمين وإشراكهم في برامج تدريبية ونتائج الطلبة. كما توصلت الدراسة أيضاً إلى أن الطلبة الذين كان أداؤهم جيداً في التقييم قد أظهروا تقدماً ملحوظاً في القدرة على تحقيق أهداف برنامج التعليم الفردي. وأشارت النتائج إلى حدوث تحسن في أداء الطلبة الأكاديمي ناتج عن إشراك المعلمين في التدريب على المهارات والكفايات التقويمية والتعليمية.

وقام بويك (Bouck, 2005) بدراسة هدفت إلى تقييم مدى رضا معلمي الطلبة من ذوي الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم عن مستوى الإعداد (مرحلة ما قبل الخدمة) في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم، كما هدفت الدراسة إلى تقييم مدى رضى المعلمين عن البرامج التعليمية المقدمة لطلاب المرحلة الثانوية ممن لديهم إعاقة عقلية متوسطة وصعوبات تعلم. تكونت عينة الدراسة من ( ٣٧٨) معلماً من معلمي الصفوف من ( ٩-١٢) والذين تم اختيارهم من (٥٩٣) مدرسة. أشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة إجراء التغييرات فيما يتعلق بمرحلة الإعداد في فترة ما قبل الخدمة، حيث عبر المشاركون عن عدم رضاهم عن مستوى البرامج المقدمة للطلاب خصوصاً الطلاب ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة، كما أشارت النتائج إلى ضرورة الاهتمام بالخبرات العملية في فترة ما قبل الخدمة، وتطوير الخدمات المقدمة أثناء الخدمة، وأشارت النتائج إلى ضرورة تقييم مجمل المسائل والمجالات المتعلقة بإعداد معلمي التربية الخاصة في المرحلة الثانوية.

وفي دراسة إميلي (Emily, 2004) كان الهدف التعرف على واقع التربية الخاصة في ولاية ميتشيغن الأمريكية، مع التركيز على الطلاب ذوي الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانه وتوزيعها على (٣٧٨) معلماً من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، أشارت النتائج إلى ضرورة وجود مناهج وبرامج تعليمية للطلبة من ذوي الإعاقة العقلية، كما أشارت النتائج إلى وجود مستويات متدنية من التعليم المهني للطلبة من ذوي الإعاقة العقلية وطلبة صعوبات التعلم، ووجد أيضاً أن هناك نسبة متدنية من الخبرة في صفوف الإعاقة العقلية بالنسبة للمعلمين خلال مرحلة إعدادهم، كما توجد مستويات متدنية من الرضا عن البرامج التربوية

المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. أوصت الباحثة بضرورة توفير المناهج والبرامج التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية، كما أوصت الباحثة بضرورة دراسة الكيفية التي ترتبط بتطوير المناهج، والبيئة التعليمية ؛ من أجل توضيح الممارسات المثلى لهذه الشرائح .

وفي الدراسة التي أجراها روس (Roos, 2002) كان الهدف معرفة مشاعر المعلمين حول مدى كفاءتهم في تدريس الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة، وبيان فيما إذا كانت مشاعر المقدرة والكفاءة عائدة لكمية التدريب المقدم لهم، والدعم الذي تلقونه. تكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلماً من معلمي التربية الخاصة والعامة، العاملين في مراكز ومؤسسات التربية الخاصة و المدارس العامة، والذين يحملون درجة البكالوريوس والماجستير والدكتوراه. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين المشاركين يشعرون بالقدرة والكفاءة في تدريس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة على اختلاف درجة الإعاقة؛ إن هم تلقوا الدعم المناسب والتدريب الكافي، كما بينت نتائج الدراسة أن مدى الشعور بالكفاية يقل كلما ازدادت شدة الإعاقة لدى الطفل، كما أشارت النتائج إلى أن المعلمين الذين تلقوا تدريباً أكبر يشعرون أنهم أكثر كفاءة وقدرة على تدريس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة.

وأجرى كل من كارلسون، لي، وويستات (Carlson, Lee & Westat, 2001 ) دراسة هدفت إلى تطوير نموذج للمعلم النوعي في مجال التربية الخاصة عن طريق تقييم العوامل المرتبطة بالمعلم النوعي، حيث تم استخدام البيانات الوطنية لتحديد هذه العناصر والتي تتماشى مع العناصر

التي يجب توفرها في معلمي التعليم العام، وتم تقييم خمسة عوامل تتعلق بالمعلم النوعي نظرياً وتجريبياً هي: الخبرة ، والشهادات المعتمدة، والكفاءة الذاتية، والنشاطات المهنية، والتطبيقات الصفية المختارة، حيث اعتبرت هذه العوامل مجتمعة بمثابة المقياس للوصول إلى المعلم النوعي. تكونت عينة الدراسة من عينة ممثلة من (١٤٧٥) معلم من معلمي التربية الخاصة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي التربية الخاصة ذوي الكفاءة العالية يشتركون في العديد من الخصائص مع زملائهم في التعليم العام، وظهرت الخبرة كعامل مهم من عوامل المعلم النوعي، كما أشارت النتائج إلى أهمية اتجاهات المعلم ومعتقداته في مجال التربية الخاصة، كما تبين أيضاً اهمية الدور الذي تلعبه التدريبات الصفية المحددة في تحصيل طلاب التربية الخاصة، علاوة على كونها عاملاً مهماً وعنصراً أساسياً من عناصر المعلم النوعي في التربية الخاصة.

وهدفت الدراسة التي أجراها ديبرا، شيريل، وفانيسا ( Debra A, Sherril, Mag &Vanessa, 2001) إلى مراجعة الأدبيات حول تقييم برامج ما بعد المدرسة الثانوية والخدمات المساندة للأفراد ذوي الإعاقة العقلية؛ لتحديد الأساس الفلسفي لتقديم هذه البرامج وتحديد الممارسات ومكونات البرامج وتلخيص نتائج الأبحاث حول كفاءة الجهود المبذولة. لتحقيق أهداف الدراسة تمت مراجعة قواعد البيانات المتوفرة وهي: مركز معلومات المصادر التعليمية، والمصادر التعليمية للأطفال غير العاديين، وإجراء بحث يدوي في مجالات مهنية مختارة. أشارت نتائج المراجعة للأدبيات المختلفة والبالغ عددها(٢٧) دراسة إلى أن برامج ما بعد الثانوية والمقدمة للأفراد المعاقين عقلياً(التعليمية، والمهنية) كانت برامج انتقالية وغير فعّالة، ولا تصل للمستوى المطلوب، وكانت

برامج منفصلة ولا تنّمي المهارات الوظيفية ولا توفر فرص الاندماج في المجتمع، ولا توفر فرص العمل مدفوع الأجر.

وفي دراسة قام بها مركز خدمات الاختبارات التربوية (ETS, 1999) في الولايات المتحدة الأمريكية خضع (٧٠٠٠) معلم من معلمي التربية الخاصة على مستوى الولايات لعدد من الاختبارات والمقاييس المقننة علمياً، لقياس مدى امتلاكهم للكفايات المهنية للعمل في مجال التربية الخاصة، والقدرة على استخدامهم لأدوات التشخيص الملائمة لذوي الاحتياجات الخاصة، والاستراتيجيات التعليمية التي تتناسب واحتياجاتهم. وجاءت النتائج لتقرر بوضوح أن هناك اختلافات ذات دلالة إيجابية لصالح المعلمين المتخرجين من مؤسسات تربوية في إعداد معلمي التربية الخاصة، وخضعوا لتدريب مستمر قبل الخدمة وأثناءها، وتقييم مستمر أثناء عملهم مع فئات التربية الخاصة، مقارنة مع المجموعة الأخرى التي أنهت دراستها في تخصصاتها العلمية البحتة ولم تخضع لأي برامج تدريبية أو تقييم مستمر أثناء الخدمة. كما كانت درجات المعلمين الذين جمعوا بين التخصصين العلمي والتربوي أعلى بشكل كبير من أقرانهم الذين لم ينخرطوا في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها ولم يخضعوا للتقييم المستمر أثناء عملهم واكتفوا بالتخصص العلمي فقط .

وفي دراسة ميردي (Myreddi, 1996) التي هدفت إلى التقييم الوظيفي لمعلمي الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية، تكونت عينة الدراسة من المعلمين الهنود حيث بلغ عددهم (٤٢) معلم، وللإجابة على أسئلة الدراسة طورت الباحثة أداة (استبانه) اشتملت على التقييم الوظيفي في تدريس المهارات المستقلة، والأنشطة الحياتية اليومية. دلت نتائج الدراسة على أن مهارات تدريس

المهارات المستقلة والأنشطة الحياتية اليومية كانت مناسبة لجميع المستويات وكان من السهل استخدامها، كما أشارت النتائج إلى المستوى الجيد الذي حققه مدرسو الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في تدريسهم لتلك المهارات.

وجود اثر لجنس وعمر المعلمين ذي علاقة بمستوى الكفاءة، بينما كان هناك اثر لمتغير الخبرة التدريسية لصالح المعلمين الأكثر خبرة. وأشارت نتائج الدراسة حول آراء المعلمين بخصوص النشاطات التدريبية الحالية، إلى أن غالبية الآراء كانت تتعلق بضرورة زيادة النشاطات التدريبية، والبرامج، والزيارات، وورش العمل.

وسعت دراسة أخرى قام هرايداوي ومارتن (Hredowy & Martin, 1994) إلى تقييم فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات الكوادر العاملة في مراكز التربية الخاصة التي تُعنى بالأطفال من ذوي الإعاقة العقلية. واشتمل البرنامج على عناصر متنوعة تم إعدادها على شكل رزمة تدريبية توضح كتابياً طرق تنفيذ أساليب تعديل السلوك. أشارت نتائج الدراسة إلى أن أداء أعضاء الكادر الذين تم تدريبهم تحسن بشكل جوهري، كما أظهر ذلك التقييم ألبعدي، والتقييم في مرحلة المتابعة. كذلك فإن تحسن أداء أعضاء الكادر نجم عنه تحسن في سلوك معظم الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الذين كانوا يدربونهم.

وحاول بيلنجسلي (Billingsley, 1992) تحديد الكفايات اللازمة للمعلمين الجدد، وذوي الخبرة الأطول في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، والمضطربين انفعالياً، ومن ذوي صعوبات التعلم؛ لتفعيل تدريسهم. كما هدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات اللازمة للتدريب عليها أثناء الخدمة.

ولقياس ذلك تم تطوير قائمة تضمنت (٨٠) فقرة توزعت على سبعة مجالات هي: استراتيجيات التدريس، واستراتيجيات العلاج السلوكي، وبناء البرنامج التربوي الفردي، والدمج، والتعاون والمشاركة، والمناهج، والتقييم والتشخيص. تلخصت النتائج فيما يلي: أكد جميع العاملين على أهمية فقرات القائمة واتصالها بكفايتهم في العمل، كما أكّدت كلتا المجموعتين من المعلمين على حاجاتهما المتوسطة في التدريب على المجالات السبعة السابقة، كما قدّر معلمو الأطفال المعاقين عقلياً الحاجة للتدريب على أساليب التدريس الخاصة بطلابهم أكثر مما قدّرها معلمو الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وأكد المعلمون من ذوي الخبرة الأطول في تدريس الأطفال المعاقين عقلياً أن (٥) من أصل (٧) مجالات كانت أكثر اتصالا بحاجاتهم مما قدّرها المعلمون الجدد.

وفي دراسة هوا كوا (Hua Kua, 1991) والتي هدفت للتعرف إلى الخدمات التربوية التي يحتاجها معلمو الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في تايون، تكونت عينة الدراسة من (٢٢٤) معلماً من المعلمين العاملين في المدارس الأساسية و(١٧١) معلماً من العاملين في المدارس العليا المتوسطة. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانه لقياس مستوى الكفاءة الإدراكية للمعلمين. أشارت نتائج الدراسة إلى اختيار مجموعتي المدرسين لنفس الكفاءات الأساسية العشرة على أنها الأكثر أهمية، وشعرت كل مجموعة من المعلمين بأنها منافسة بمجال الإرشاد وأقل منافسة في المجالات الأخرى، وأظهرت نتائج التقييم بين المجموعتين وجود توافق في تقييماتها، ولم تشر النتائج إلى

وحاولت دراسة مكورميك وميري (Mccormick & Marie, 1987) تحقيق ثلاثة أهداف رئيسة هي:١- التحقق فيما إذا كان الطلبة المعلمون قادرين على تعلم تطبيق الإستراتيجيات

والنشاطات التدريسية الخاصة بالتدخل اللغوي للطلبة ذوي الإعاقة العقلية داخل الغرفة الصفية، ٢- فحص العلاقة ما بين نمط التعلم لدى الطلبة المعلمين، وبين الاستراتيجيات والأنشطة التعليمية المطبقة داخل الغرفة الصفية ٣- تحديد ما إذا كان هناك نتائج فعّالة متعلقة بزيادة الإنتاج اللغوي لهؤلاء الطلبة يمكن عزوها إلى الاستراتيجيات التي تم تدريب الطلبة المعلمين على استخدامها وتطبيقها. تكونت عينة الدراسة من (١٠) من الطلبة المعلمين الملتحقين بجامعة وسيكنسون لنيل درجة البكالوريوس في التربية الخاصة في مساري (الإعاقة العقلية / الطفولة المبكرة)، ومن الطلبة الملتحقين بالصفوف الدراسية التي يقوم هولاء الطلبة المعلمون بتدريسها. ولتحقيق أغراض الدراسة فقد تكّون البرنامج التدريبي الموجه للمعلمين من المحاضرات الجامعية متبوعة بمجموعة واحدة أو اثنتين من الأنشطة التدريبية والتي تكونت من: (لعب الدور، والملاحظة المنظمة المتمثلة بمشاهدة أشرطة فيديو تعليمية). أكدت نتائج الدراسة قدرة الطلبة المعلمين على تطبيق الإستراتيجيات التعليمية المختلفة وتوظيفها، والإبقاء عليها بعد عملية التدريب. كما أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبي المستخدم لتدريب الطلبة المعلمين خصوصاً أسلوب المحاضرة على إكساب الطلبة المعلمين لبعض المهارات المحددة. كما أشارت النتائج إلى أن نمط التعلم لدى الطلبة المعلمين من الممكن أن يؤثر على قدرة الطلبة على الاستفادة من بعض الطرق التدريبية المحددة.

وأجرت ستاينباك (Stainback, 1986) دراسة هدفت إلى استطلاع آراء المعلمين حول الكفايات الضرورية للعمل مع الأطفال المعاقين عقلياً في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث تكونت عينة الدراسة من (١١٧) معلماً ومعلمة ممن يعملون في مراكز التربية الخاصة في مقاطعة فيلادلفيا. لتحقيق أهداف الدراسة طورت الباحثة أداة مكوّنة من (٥٣) فقرة تمثل الكفايات التربوية التي رأت

أنها ضرورية لمعلمي الأطفال المعاقين عقلياً وطلبت من المعلمين الإجابة عليها. أشارت نتائج الدراسة إلى أن جميع الكفايات المتضمنة في الأداة كانت ضرورية وهامة للعمل مع الأطفال المعاقين عقلياً، واشتملت هذه الكفايات على: أهمية نمو الطفل وتعليمه وتدريبه على مهارات اللغة والمهارات الحركية، وضبط وتنظيم الصف، والإعداد والتخطيط، والتعليم، والعلاقة المهنية، والإجراءات الإدارية ذات العلاقة. كما أشارت النتائج إلى أن الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس كانت أهم من الكفايات الأخرى المتمثلة بضبط وتنظيم الصف، والإعداد والتخطيط ، والتعليم.

وهدفت الدراسة التي أجراها كل من فردريك واليزابيث ( Frederck & Elizabeth, 1976) إلى تحديد فعالية البرامج التدريبية وأثرها على تطوير بعض مهارات المعلمين في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة العقلية الشديدة على البعدين التاليين :تصميم المناهج، وإدارة الصف. تكونت عينة الدراسة من (١٥) معلماً ممن يعملون في مراكز الإعاقة العقلية، والتي تخصّصّ غرفاً صفية لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة العقلية الشديدة. لتحقيق أهداف الدراسة تم تقسيم أفراد الدراسة إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، حيث تمت ملاحظة أداء المعلمين من خلال نموذج الملاحظة المطور من قبل الباحثين. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية مابين المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح الأخيرة، مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي المصمم لتطوير مهارات المعلمين في تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة العقلية الشديدة.

بعد الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة نجد أن معظم الدراسات قد أشارت إلى أهمية المعارف والمهارات الضرورية لعملية التعليم، والتي يجب أن يمتلكها معلمو التربية الخاصة باختلاف فئة الإعاقة، وأشارت أيضاً إلى أهمية تقييم وتطوير أداء المعلمين بناءاً على معايير مهنية،

والتأكيد على العلاقة بين قضية إعداد المعلم ذي الكفاءة وتحصيل الطلبة. كما أظهرت نتائج بعض الدراسات ضعف الممارسات التدريسية باختلاف أنواعها. وأظهرت الدراسات علاقة واضحة ما بين كمية الدعم ونوعه والتدريب المقدم من جهة والقدرة والكفاءة في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة العقلية من جهة أخرى، ويظهر لنا من خلال الدراسات أن موضوع إعداد وتدريب المعلمين في الدول الغربية يتم بناءًا على أصول وقواعد ويتم تقييم العمل في هذا المجال بهدف اتخاذ الخطوات العملية التي من شأنها تطوير أداء المعلمين.

إن الدراسة الحالية تتفق مع معظم ما ورد من نتائج في تلك الدراسات، وهي امتداد لتلك الدراسات، فالدراسة الحالية قاست مستوى الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، كما أن العلاقة بين فاعلية البرنامج التدريبي ومستوى الكفاءة التعليمية عند معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية درست تجريبياً في هذه الدراسة، إذ تم دراسة أثر (المتغير المستقل) وهو البرنامج التدريبي الذي سيتم بناؤه لتطوير مستوى الكفاءة التعليمية عند معلمي طلبة ذوي الإعاقة العقلية (المتغير التابع).

ونلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أنه لا توجد دراسات بحثت موضوع الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية من جميع الجوانب, وأن الدراسات التي تناولت الكفاءة التعليمية قليلة جداً.

وإذا أردنا أن نحدد مواطن الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة فإننا نوجز ذلك بالنقاط التالية:

- إن معظم الدراسات السابقة لم تتناول جميع الأبعاد المتعددة للكفاءة التعليمية, واكتفت ببعد أو أكثر, والدراسات التي تناولت الأبعاد المختلفة للكفاءة التعليمية تناولتها من الجانب النظري المتعلق بتقييم مستوى الكفاءة أو تحديد مدى الحاجة التدريبية. أما الدراسات التي تناولت وبحثت الجانب العملي المتعلق بتدريب المعلمين ففي معظمها تناولت جانب واحد من جوانب وأبعاد الكفاءة التعليمية.
- الدراسة الحالية تتميز عن غيرها من الدراسات في كونها قاست أبعاد الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في جميع جوانبها بهدف بناء برنامج تدريبي و معرفة مدى فاعليته في تنمية مستوى الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، وهي بهذا الشكل قد جمعت ما بين الجانب النظري المتمثل بالقياس والتقييم والجانب العملي المتمثل ببناء برنامج تدريبي وتدريب معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية عليه لرفع مستوى كفاءتهم.
- يمكننا القول أن نتائج جميع الدراسات السابقة تعزز وتدعم نتائج الدراسة الحالية والمتمثلة بالتأكيد على أهمية التنمية المهنية للمعلمين في أثناء الخدمة من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية وتطوير البرامج التدريبية للمعلمين. وفي تصور الباحث أنه يمكن الاستفادة من هذه الدراسة لتشكل الإطار العام الذي يمكن الرجوع إليه لإعادة التفكير بقضية تقييم الممارسات التدريسية للمعلمين، وبرامج إعدادهم, وتكون الأساس للمعايير الوطنية، التي يمكن الرجوع إليها لتقييم الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية وتطوير أدائهم.

# الفصل الثالث

## إجراءات الدراسة

يتناول هذا الفصل منهجية البحث من حيث الأدوات المستخدمة وطريقة بنائهـا وصـدقها وثباتها وإجراءات تنفيذها والمعالجة الإحصائية المستخدمة, وقد هدفت الدراسة إلى قياس مـستوى الكفاءة التعليمية في الأردن ومعرفة فاعلية برنامج تدريبي في تطويرها.

**أفراد الدراسة**

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الطلبة ذوي الإعاقة العقلية العـاملين فـي مراكز التربية الخاصة الحكومية والخاصة والتطوعية, في كل من محافظة عمان والزرقاء واربـد، والبالغ عددهم (٣٩٠ ) معلماً ومعلمة، منهم (٢٣) معلم, و (٣٦٧) معلمة. وبلـغ عـدد المراكـز الملتحقين فيها (٨١) مركزا, منها (٥٢) مركزا في عمان، و(١٣) مركزا فـي الزرقـاء, و (١٦) مركزا في اربد. وبلغ عدد أفراد الدراسة (١٠٢) معلم ومعلمة للدراسـة المـسحية, و(٣٨) معلمـا ومعلمة للدراسة التجريبية. والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس.

**جدول (١)**
**توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس**

| الجنس | العدد | النسبة المئوية% |
|---|---|---|
| ذكر | ٢٣ | %٥,٩ |
| أنثى | ٣٦٧ | %٩٤,١ |
| **المجموع** | **٣٩٠** | **%١٠٠** |

ولتحقيق أهداف الدراسة, وللإجابة عن أسئلتها تم اختيار العينة على مـــرحلتين: المرحلـــة الأولى تكونت من (١٠٢) معلم ومعلمة, ممن يعملون في مراكز الإعاقة العقلية في محافظة عمان, والزرقاء, واربد؛ من اجل قياس الكفاءة التعليمية لديهم حيث تم اختيارهم عشوائيا.

وفي المرحلة الثانية وبعد انتهاء الباحث من تطبيق مقياس الكفاءة التعليمية المطور من قبله, قام الباحث بتوزيع مراكز التربية الخاصة في محافظة الزرقاء عشوائيا في مجمـــوعتين ضــــابطة وتجريبية, بحيث تم اعتبار جميع معلمي المراكز التي تم اختيارها أفرادا في المجموعتين (تم اختيار ثلاثة مراكز للمجموعة التجريبية، حيث تم اختيار مركزين بطريقة عشوائية أما المركز الثالث فقــد تم اختياره بطريقة مقصودة لتسهيل مهمة الباحث في تطبيق البرنامج التدريبي) حيــث بلـــغ عـــدد المعلمين في هذه المراكز (١٨) معلم ومعلمة, وتم اختيار المجموعة الضابطة بالطريقة العــشوائية من باقي المراكز حيث بلغ عددهم (٢٠) معلما ومعلمة. والجدول رقم (٢) يبين توزيع عينة الدراسة حسب المجموعة (الضابطة, والتجريبية), والمركز.

**جدول (٢)**

**توزيع عينة الدراسة حسب المجموعة (الضابطة, والتجريبية) والمركز**

| اسم المركز | عدد المعلمين | توزيع العينة على المجموعتين | |
|---|---|---|---|
| | | الضابطة | التجريبية |
| العطاء الشامل | ٦ | – | ٦ |
| جمعية سيدات الضليل للتربية الخاصة | ٥ | – | ٥ |
| عثمان بن عفان | ٧ | – | ٧ |
| مركز المنار للتنمية الفكرية | ٩ | ٩ | – |
| مركز الحجي التخصصي للتربية الخاصة | ٦ | ٦ | – |
| مدرسة الفنار الأساسية الخاصة | ٥ | ٥ | – |
| المجموع | ٣٨ | ٢٠ | ١٨ |

## أدوات الدراسة:

### أولا: أداة الملاحظة(المقياس)

لغايات تحديد وقياس مستوى الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في الأردن، وكذلك دراسة فعالية البرنامج التدريبي المطور قام الباحث بإعداد (مقياس) لقياس مستوى الكفاءة التعليمية وقياس فاعلية واثر البرنامج التدريبي المطور. وقد تكون المقياس من (٨٧) فقرة – ملحق (٢)– موزعة على أربعة أبعاد رئيسية وهي:

**البعد الأول:** التخطيط للتدريس وتصميمه، ويقاس بالفقرات التالية (١–٢٢).

**البعد الثاني:** الإدارة الصفية ويقاس بالفقرات (٢٣–٣٤).

**البعد الثالث:** تنفيذ التدريس, ويقاس بالفقرات التالية (٣٥–٧٤).

**البعد الرابع:** تقييم فاعلية التدريس، وتقاس بالفقرات التالية (٧٥–٨٧).

## إجراءات إعداد الأداة:

قام الباحث بإعداد وتطوير أداة الدراسة بالاعتماد على مراجعة الأدب والدراسات والمراجع ذات الصلة. والمعايير العالمية المعتمدة اللازمة للمعلمين للعمل مع الطلبة ذوي الإعاقة العقلية. حيث تم بناؤها استنادا إلى ما يلي:

**أولا:** مراجعة الأدب النظري والبحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الكفاءة التعليمية لمعلمي التربية الخاصة بشكل عام، ومعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية بشكل خاص. مع ترجمة وتلخيص معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة (CEC) واللازمة للمعلمين العاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة العقلية.

**ثانيا:** الرجوع إلى معايير المجلس الأمريكي لاعتماد برامج إعداد وتدريب المعلمين (NCATE) .

**ثالثا:** الاطلاع على, ومراجعة الدراسات والبحوث السابقة ذات العلاقة في هذا الموضـــوع.

مثل:

- دراسة كارلسون, لي, ويستات (Carlson, Lee& Westat,2004)
- دراسة الزعبي (١٩٩٥): بعنوان معلم التربية الخاصة الفعّال.
- دراسة الغرير (١٩٩١): بعنوان تقييم الكفايات التربوية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية.
- دراسة القثامي (٢٠٠١): الكفايات التربوية لمعلمي الأطفال المعاقين عقليا في المملكـــة العربيـــة السعودية.
- كتاب الخطيب(٢٠١٠): مقدمة في الإعاقة العقلية.

**رابعا:** تجميع الأبحاث وأوراق العمل المنشورة في المؤتمرات المحلية والإقليمية والعالميـــة والتي لها علاقة بموضوع الأطروحة, والاطلاع على محتوياتها ومنها المؤتمر الوطني الذي عقدته وزارة التربية والتعليم في الأردن في أيار من العام (٢٠٠٦), بعنوان مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا.والاطلاع على إطار العمل العربي للتعليم للجميع الصادر عــن المــؤتمر العربـــي الإقليمي حول التعليم للجميع (ايسسكو، اليونسكو) الذي عقد في القاهرة عام (٢٠٠٠).

**خامسا:** اعد الباحث المقياس بصورته الأولية والمكون من مكونة من (٤) أبعـــاد موزعـــة على (٨٨) فقرة .

**مستويات الأداة:**

تكونت الاستجابات على هذا المقياس من ثلاث مستويات من الأداة هي غالبا أعطيت(٣) درجات، أحيانا أعطيت(٢) درجتان، ونادرا أعطيت(١) درجة واحدة.

وتتراوح هذه المستويات بين وصف ما يقوم به المعلمون الذين يمتلكون الكفاءة التعليمية في تعليم الطلبة من ذوي الإعاقة العقلية (غالبا) إلى وصف ما يقوم به المعلمين الذين لا يزالون يحاولون اكتساب المهارة والكفاية في تعليم الطلبة من ذوي الإعاقة العقلية( نادرا).

١. غالبا : يشير هذا المستوى إلى أن المعلمون يمتلكون مستوى أداء عالي وهم مهرة وذوو كفاءة في تعليم الطلبة من ذوي الإعاقة العقلية، وان غرفهم الصفية تعمل على مستوى عالٍ .

٢. أحيانا : يشير إلى أن المعلم يدرك المفاهيم الأساسية للبعد، ويحاول تطبيق العناصر المكونة له ولكن هذا تطبيق غير ناجح بشكل كامل، والتدريب والمناقشات وتبادل الخبرات مع المعلمين الآخرين تمكن المعلم أن يكون فاعلا في هذا المجال.

٣. نادرا : يشير هذا المستوى إلى أن المعلم لا يبدو انه يدرك المفاهيم الأساسية للبعد، ومن هنا فان العمل على هذه الممارسات الأساسية المتعلقة تمكن المعلم من النمو والتطور في هذا المجال .

## طريقة (معايير) التصحيح:

تكونت الاستجابات على هذا المقياس على تدريج من (٣) مستويات حسب مقياس ليكــرت الثلاثي، وهي: غالبا أعطيت (٣) درجات، وأحيانا أعطيت درجتان، ونادراً أعطيت درجة واحدة، حيث تم تحديد نقاط القطع السابقة بناء على المعادلة التالية :

(الحد الأعلى للإجابة – الحد الأدنى للإجابة) ÷ (٣).

(٣-٢) ÷ (٣)= ٠,٦٧% ( الزيادة ).

وبالتالي أصبحت نقاط القطع التالية كمعايير تصحيح وهي :

١- المتوسطات الحسابية التي تساوي أو تقل عن (١,٦٧) تعتبر متدنية.

٢- المتوسطات الحسابية التي تقع ما بين (١,٦٧) ولغاية (٢,٣٣) تعتبر متوسطة.

٣- المتوسطات الحسابية التي تزيد عن (٢,٣٣) تعتبر عالية.

## صدق الأداة وثباتها:

تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين هما:

**أ- صدق محتوى المقياس:**

تم التوصل إلى صدق الأداة من خلال الرجوع إلى المعايير الدولية المتفق عليها من قبــل العديد من المنظمات العالمية ذات العلاقة بإعداد وتدريب معلمـــي الطلبـــة ذوي الإعاقـــة العقليـــة، ومراجعة معايير الممارسة المهنية المعتمدة في مجال إعداد معلمي الطلبة ذوي الإعاقـــة العقليـــة، واستعراض العديد من الدراسات المتخصصة في مجال إعداد معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقليـــة،

ومن ثم تم عرضها على مجموعة من أساتذة الجامعات ذوي الخبرة في مجال التربيـة الخاصـة، وعدد من مدراء مراكز التربية الخاصة وفي ضوء ملاحظاتهم تم إخراج الأداة بصورتها النهائيـة ومن الأمثلة على التعديلات التي اقترحها المحكمين ما يلي : تم تعديل فقرة يصمم برنامجا تربويـا مناسبا, وفقرة يتجاهل السلوك غير المرغوب فيه الذي لا يعيق سير العملية التعليمية, وفقرة يجـذب انتباه الطلبة، وغيرها. تم حذف فقرة يستخدم وسائل تعليمية مناسبة، كما تم حذف فقرة يجهز الصف على نحو يلبي احتياجات الطلبة المعاقين عقليا، كما تم إضافة فقرة يقيّم المعلم الأنشطة المـستخدمة لتدريس المحتوى التعليمي.

وبناء على توصيات وملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات في ضوء آراءهم تم استخراج المقياس بصورته النهائية، فتكونت الأداة من (٤) أبعاد رئيسية و (٨٧) فقرة فرعية. والملحق رقـم (١) يوضح أسماء المحكمين والملحق رقم (٢) يوضح المقياس بصورته النهائية.

**ب- صدق البناء للمقياس**

تم استخراج صدق البناء للمقياس, حيث استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقيـاس مـع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، تكونت من (٢٣) معلما ومعلمة، حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات، حيث أن معامل التمييز هنـا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية مـن جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه، وبين كل مجال والدرجة الكليـة مـن جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (٠,٣١ – ٠,٦٧) ومـع المجال(٠,٣٣ – ٠,٧٢) والملحق (٣) يوضح ذلك.

## ثبات المقياس:

استخرج ثبات المقياس بطريقتين هما:

**أ- طريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)**

أما فيما يتعلق بثبات الأداة، تم حساب معامل الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية مـــن خارج عينة الدراسة بلغ عددها (٢٣) معلما ومعلمة, حسب معادلة كرونباخ ألفا، حيث تراوحت قيمه لأبعاد المقياس ما بين (٠,٧٥-٠,٩٢) وللمقياس ككل (٠,٩٠) والجدول (٣) يبين هذه المعـــاملات، واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة. كما قام الباحث بمراجعة تحكيم المحكمين وإجراء التعديلات في ضوء آراءهم وإخراج المقياس بصورته النهائية فتكون المقياس من (٤) أبعاد رئيسية و (٨٧) فقرة فرعية.

**ب- طريقة الاختبار إعادة الاختبار**

كما تم حساب الثبات عن طريق ثبات الإعادة ( معامل الاستقرار ) حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، تكونت من (٢٣) معلما ومعلمة ( بفاصـــل زمنـــي مدته أسبوعان) حيث تم حساب ( Test- Retest) بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار, حيث تراوح معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين للأداة الأولى ككل (المقياس ككل) (٠,٨٣), وتراوحت قيمـــه لأبعاد المقياس ما بين (٠,٧٥-٠,٨٦) .

**جدول (٣)**

**معامل ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لكل بُعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل**

| البعد | معامل ثبات الإعادة (بيرسون) | معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) |
|---|---|---|
| التخطيط للتدريس وتصميمه | ٠,٨٠ | ٠,٩٢ |
| الإدارة الصفية | ٠,٧٥ | ٠,٧٥ |
| تنفيذ التدريس | ٠,٧٩ | ٠,٧٧ |
| تقييم فاعلية التدريس | ٠,٨٦ | ٠,٨٩ |
| المقياس ككل | ٠,٨٣ | ٠,٩٠ |

**ثانيا: البرنامج التدريبي المقترح لتنمية وتطوير الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية.**

## إجراءات تطوير وإعداد البرنامج:

تم تصميم البرنامج التدريبي بعد الاطلاع على نتائج الملاحظة، والأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات التدريبية للمعلمين والمعلمات، إضافة للاتجاهات العالمية الحديثة في تصميم البرامج التدريبية، ومراعاة شروط بناء البرامج التدريبية كما يلي:

- التعرف إلى مستوى أداء المعلمين والمعلمات والمهارات والممارسات المنفذة داخل الغرفة الصفية من خلال الملاحظة المباشرة من قبل الباحث نفسه باستخدام مقياس الكفاءة التعليمية المطور من قبله. ومراجعة ملفات الطلبة لقياس بعض فقرات الأبعاد المختلفة للمقياس والتي لا يمكن ملاحظتها وقياسها بشكل مباشر من خلال الملاحظة المباشرة لأداء المعلمين داخل الغرف الصفية

- تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، حيث قام الباحث بتحديد ذلك من خلال مراجعة الأدبيات، والدراسات، والمعايير العالمية ذات العلاقة بكفايات معلمي الطلبة من ذوي الإعاقة العقلية.

- إعداد البرنامج التدريبي بصورته الأولي حيث تكون من أربعة أبعاد :

البعد الأول: التخطيط للتدريس وتصميمه.

البعد الثاني: الإدارة الصفية.

البعد الثالث: تنفيذ التدريس.

البعد الرابع: تقييم فاعلية التدريس.

- ملائمة البرنامج التدريبي لأغراض الدراسة : بعد الانتهاء من بناء البرنامج التدريبي بصورته الأولية تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين والمتخصصين حيث بلغ عددهم (١٠) من أساتذة التربية الخاصة والقياس والتقويم وأساليب التدريس في الجامعات الأردنية ومن ثم تم إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون. حيث تم تعديل البرنامج بناء على آراء المحكمين بإضافة المزيد من الأمثلة التوضيحية، والتطبيقات العملية، وبناء على ما سبق اتخذ البرنامج شكله النهائي، والملحق رقم (٤) يوضح ذلك.

- يتمثل الهدف الرئيسي للبرنامج في تزويد معلمي الطلبة من ذوي الإعاقة العقلية بالكفايات اللازمة في عملية تعليم هؤلاء الطلبة حيث تتخذ هذه الأهداف العناصر التفصيلية التالية .

**أ- الأهداف العامة:**

١. تنمية الكفاءة التعليمية باعتبارها موضع الدراسة لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية.

٢. الربط بين المعرفة النظرية المكتسبة من خلال فترة الإعداد الجامعية والتطبيق العملي الميداني.

٣. تزويد المعلم بالجديد في طرائق وأساليب التدريس الحديثة والفعالة والمستندة إلى نتائج البحـــوث والدراسات والمراجع العلمية المتخصصة.

٤. تطوير أداء الطلبة ذوي الإعاقة العقلية.

**ب-الأهداف الخاصة:**

١- إكساب المعلمين المهارات والمعارف والاتجاهات اللازمة لهم في عملية التدريس.

٢- قياس تأثير البرنامج في أداء المعلمين بحساب الفرق بين درجات أدائهم القبلي، ودرجات أدائهم ألبعدي، باستخدام المقياس الذي طوره الباحث لهذا الغرض.

## إجراءات الدراسة :

تمت عملية إعداد هذه الدراسة بعدة مراحل تمثلت بما يلي:

**المرحلة الأولى:** تم في هذه المرحلة إعداد المقياس المستخدم في تقييم مـــستوى الكفـــاءة التعليميـــة لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية واستخراج دلالات صدق وثبات مناسبة له.

**المرحلة الثانية:** قام الباحث بالتقدم للحصول على موافقة الجامعة الأردنية للبدء بتطبيق إجـــراءات الدراسة على معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية العاملين بمراكز التربية الخاصة في كـــل من محافظة عمان، والزرقاء، واربد.

**المرحلة الثالثة:** قام الباحث بالتقدم للحصول على موافقة وزارة التنمية الاجتماعية لتطبيق الدراسة, وذلك في ضوء كتاب رئيس الجامعة الأردنية حيث حصل الباحث على كتاب موجه لجميع مراكز التربية الخاصة وذلك لتسهيل مهمة تطبيق الدراسة.

**المرحلة الرابعة:** قام الباحث بالاتصال هاتفيا مع مدراء المراكز والتنسيق معهم وتحديد موعد لزيارتهم وبعدها قام الباحث بزيارة المراكز ولقاء المدراء والمعلمين والتعرف عليهم ومن ثم شرح هدف الدراسة وأهميتها.

**المرحلة الخامسة** (إجراء تقوم قبلي)**:** قام الباحث بنفسه بتطبيق إدارة الدراسة المسحية( مقياس الكفاءة التعليمية) حيث قام الباحث بملاحظة اداء المعلمين داخل الغرف الصفية من خلال حضور الحصص الصفية وإجراء الملاحظة المباشرة للمعلمين أثناء تدريسهم، ومراجعة ملفات الطلبة المطورة والمعدة من قبل المعلمين لقياس بعض فقرات المقياس والتي لا يمكن قياسها من خلال الملاحظة المباشرة من مثل( فقرة رقم (٢) ، فقرة رقم(٦) ، فقرة رقم(٧)، فقرة رقم(٨)). في الفترة الممتدة من تاريخ ٢٠١٠/٣/١٥ إلى ٢٠١٠/٥/٢٣.

**المرحلة السادسة:** تم إدخال البيانات حاسوبيا وتحليلها واستخراج النتائج للإجابة عن السؤال الأول.

**المرحلة السابعة:** تحديد التصميم التجريبي اللازم للدراسة, حيث تمثل في تصميم المجموعة الواحدة لقياسين قبلي وبعدي.

**المرحلة الثامنة:** إعداد برنامج تدريبي مقترح لأبعاد الكفاءة التعليمية التي كان أداء المعلمين عليها متوسطا, وضعيفا اعتمادا على نتائج المقياس (الاختبار القبلي).

**المرحلة التاسعة:** استخراج صدق البرنامج التدريبي وذلك بعرضه على المحكمين من أساتذة الجامعات والأخذ بآراء المحكمين, ووضعه في صورته النهائية.

**المرحلة العاشرة( تطبيق البرنامج):**

- في هذه المرحلة تم الاجتماع مع مدراء ومديرات المراكز والمعلمات والمعلمين المشاركين في البرنامج التدريبي المقترح من أفراد المجموعة التجريبية، حيث تم تحديد موعد ومكان التطبيق. تكون البرنامج التدريبي من (٤٠) ساعة تدريبية، وبواقع (١٠) جلسات تدريبية، حيث كانت مدة الجلسة الواحدة (٤) ساعات خلال الفترة الزمنية الممتدة من ٢٨/ ٨/ ٢٠١٠ إلى ١٤/ ١٠/ ٢٠١٠، أيام السبت من الأسبوع من الساعة العاشرة صباحا وحتى الساعة الثانية بعد الظهر بحيث لا تتعارض مع أيام دوام المعلمين في المراكز
- وتم تطبيق البرنامج التدريبي في مركز العطاء الشامل الواقع في مدينة الزرقاء من قبل الباحث نفسه .

**المرحلة الحادية عشر( التقويم البعدي) :** قام الباحث بنفسه بإجراء تقوي بعدي على أفراد الدراسة التجريبية والضابطة في الفترة الزمنية الممتدة من ٢١/ ١٠/ ٢٠١٠ إلى ٤/١١/٢٠١٠ باستخدام مقياس الكفاءة التعليمية المطور من قبله لمعرفة تغير في اداءات المعلمين على القياس البعدي

**المرحلة الثالثة عشر :** جمع البيانات تمهيدا لإدخالها حاسوبيا.

**المرحلة الرابعة عشر:** تحليل البيانات وفق متغيرات الدراسة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

**التصميم والمعالجة الإحصائية:**

اسُتخدم في هذه الدراسة منهجان من مناهج البحث العلمي وهما:

**أ- المنهج المسحي:**

استخدم المنهج المسحي بهدف تقييم مستوى الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية في الأردن.

**ب- المنهج شبه التجريبي:**

استخدم في هذه الدراسة أيضا المنهج شبه التجريبي, حيث تم اختيار مجموعتين من معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية, أحداهما يمثل المجموعة التجريبية, والأخرى الضابطة حيث خضعت المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي, بينما لم يتم إخضاع المجموعة الضابطة للبرنامج التدريبي, وقد أخضعت المجموعتان للاختبارات القبلية والبعدية, وفيما يلي تحديد لمتغيرات الدراسة:

**متغيرات الدراسة:**

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

**أ- المتغيرات المستقلة**

البرنامج التدريبي

**ب- المتغير التابع:**

درجة الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية, وتتكون من ثلاثة مستويات هي: المستوى الأول: درجة كفاءة عالية. والمستوى الثاني: درجة كفاءة متوسطة. والمستوى الثالث: درجة كفاءة متدنية.

وتم استخدام تصميم المجموعة الضابطة غير المتكافئة (شبه التجريبية) والتي كانت على الشكل التالي:

المجموعة التجريبية: O2 × O1 : G1

المجموعة الضابطة: O4 − : O3 G2

حيث أن:

O1 /O3 : تعني القياس أو الاختبار القبلي.

O2 /O4: المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي.

__ : المجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج التدريبي.

**المعالجة الإحصائية:**

من اجل الإجابة عن أسئلة الدراسة تم معالجة البيانات باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) على النحو الآتي.

١. للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الباحث على كل بعد من أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل والمتعلق بالكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية.

٢. وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) (t-test) على كل بعد من أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل والمتعلق بكفاءتهم التعليمية وحسب متغير الاختبار (قبلي، بعدي) وحسب متغير الاختبار المجموعة ( التجريبية، والضابطة).

# الفصل الرابع

## النتائج

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة،. وفيما يلي عــرض لنتــائج الدراسة وفق تسلسل أسئلتها.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: " ما مستوى الكفاءة التعليمية لمعلمــي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في الأردن؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافــات المعياريــة لاداءات المعلمين على كل بُعد من أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل والمتعلق بالكفاءة التعليميــة لمعلمــي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، والجدول (٤) يوضح ذلك.

**جدول(٤)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاداءات المعلمين على كل بُعد من أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| رقم المجال | المجال | الرتبة | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | درجة التقدير |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | التخطيط للتدريس وتصميمه | ١ | ١,٩٢ | ٠,٤١ | متوسطة |
| 2 | الإدارة الصفية | ٢ | ١,٥٤ | ٠,٣٤ | متدنية |
| 4 | تقييم فاعلية التدريس | ٣ | ١,٤٧ | ٠,٤٩ | متدنية |
| 3 | تنفيذ التدريس | ٤ | ١,٣٣ | ٠,١٩ | متدنية |
| | المقياس ككل | | ١,٥٣ | ٠,٢١ | **متدنية** |

*الدرجة القصوى(٣)

يتبين من الجدول (٤) أن البُعد الأول (التخطيط للتدريس وتصميمه) جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (١,٩٢) وبدرجة تقدير متوسطة، تلاه البُعد الثاني (الإدارة الصفية) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (١,٥٤) وبدرجة تقدير متدنية، أما الرابع (تقييم فاعلية التدريس) فقد جاء في المرتبة الثالثة وقبل والأخيرة بمتوسط حسابي (١,٤٧) وبدرجة تقدير متدنية، وجاء البُعد الثالث (تنفيذ التدريس) في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (١,٣٣) وبدرجة تقدير متدنية. وبلغ متوسط تقديرات المعلمين على المقياس ككل (١,٥٣) وبدرجة تقدير متدنية.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاداءات المعلمين على كل فقرة من فقرات كل بعد من أبعاد المقياس، وفيما يلي عرض لذلك.

أ) فيما يتعلق بفقرات البعد الأول (التخطيط للتدريس وتصميمه):

**جدول (٥)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاداءات المعلمين على كل فقرة من فقرات البعد الأول (التخطيط للتدريس وتصميمه) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| رقم الفقرة | الفقرة | الرتبة | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | درجة التقدير |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | يُحدّد مستوى الأداء الحالي للطلبة. | 1 | 2.56 | 0.73 | عالية |
| 16 | يصوغ أهداف الخطة التربوية الفردية بناءً على مستوى الأداء الحالي للطالب ذوي الإعاقة العقلية. | 2 | 2.38 | 0.73 | عالية |

| رقم الفقرة | الفقرة | الرتبة | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | درجة التقدير |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣ | يلتزم المعلم بنقاط القوة والضعف لدى الطالب عند صياغة الأهداف التعليمية. | ٣ | ٢,٣٦ | ٠,٦٩ | عالية |
| ٨ | يُحدّد معايير النجاح في الأداء للأهداف التعليمية السنوية والأهداف قصيرة المدى. | ٤ | ٢,٣٠ | ٠,٧٥ | متوسطة |
| ١٥ | يلتزم المعلم بتنفيذ الخطة التربوية الفردية . | ٥ | ٢,٢٩ | ٠,٧١ | متوسطة |
| ٢ | يُحدّد الفجوة بين مستوى الأداء الحالي للطلبة والأداء المتوقع الوصول إليه. | ٦ | ٢,٢٨ | ٠,٧٦ | متوسطة |
| ٧ | يُحدّد ظروف الأداء للأهداف التعليمية السنوية والأهداف قصيرة المدى. | ٧ | ٢,١٢ | ٠,٨٠ | متوسطة |
| ٦ | يصوغ الأهداف التعليمية السنوية والأهداف قصيرة المدى بطريقة إجرائية. | ٨ | ٢,٠٥ | ٠,٧٦ | متوسطة |
| ٥ | يصوغ الأهداف التعليمية السنوية والأهداف قصيرة المدى بشكل متسلسل وتدريجي. | ٩ | ٢,٠٣ | ٠,٦٧ | متوسطة |
| ١٤ | يتناسب محتوى الخطة التربوية الفردية التي يتم تطويرها واحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة العقلية. | ٩ | ٢,٠٣ | ٠,٦٠ | متوسطة |
| ٩ | يراعي واقعية الخطة وموضوعيتها وقابليتها للتنفيذ. | ١١ | ١,٩٤ | ٠,٧٢ | متوسطة |
| ١٠ | يراعي عامل المرونة بحيث يمكن تعديل الخطة حسب الحاجات الفردية لكل طالب. | ١٢ | ١,٩٣ | ٠,٧٧ | متوسطة |
| ١٢ | يصمم برنامج تربوي يتناسب مع الحاجات التعليمية للطالب. | ١٣ | ١,٨٧ | ٠,٦١ | متوسطة |
| ٢١ | يستخدم الوسائل والمواد التعليمية المناسبة. | ١٤ | ١,٨٦ | ٠,٦٦ | متوسطة |
| ١١ | ينوع في الأهداف التعليمية بحيث تشمل مثلاً: أهداف أهداف معرفية وانفعالية، وحس حركية ولغوية. | ١٥ | ١,٧٦ | ٠,٧٧ | متوسطة |

| رقم الفقرة | الفقرة | الرتبة | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | درجة التقدير |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢٢ | يستخدم المعلومات والبيانات المتوفرة عن أداء الطلبة للتخطيط للتعليم . | ١٦ | ١,٧٥ | ٠,٥٩ | متوسطة |
| ٢٠ | يعتمد جدولاً محدداً للنشاطات الأكاديمية وغير الأكاديمية اليومية . | ١٧ | ١,٧٢ | ٠,٧٥ | متوسطة |
| ١٣ | يراعي ارتباط الأهداف في الخطة التربوية الفردية بالأنشطة الحياتية اليومية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية. | ١٨ | ١,٧٠ | ٠,٦٣ | متوسطة |
| ٤ | يضع خطة سنوية وخطة فصلية وخطة شهرية لبرنامج تعليم وتدريب الطلبة. | ١٩ | ١,٦٢ | ٠,٦٣ | متدنية |
| ١٩ | يتعاون مع أعضاء الفريق التربوي عند التخطيط لبرامج الطلبة. | ٢٠ | ١,٢٤ | ٠,٤٩ | متدنية |
| ١٧ | يضع خطة لإدارة وضبط وتسجيل السلوك والأداء. | ٢١ | ١,٢٣ | ٠,٥١ | متدنية |
| ١٨ | يعتمد دليلا للمعلم يساعده في تعليم كل درس أو مهارة. | ٢٢ | ١,١٣ | ٠,٣٩ | متدنية |

*الدرجة القصوى(٣)

يتبين من الجدول (٥) أن الفقرة رقم (١) والتي تنص على " يُحدّد مستوى الأداء الحالي للطلبة " جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٥٦) وبدرجة تقدير عالية، تلاها الفقرة رقم (١٦) والتي تنص على " يصوغ أهداف الخطة التربوية الفردية بناءً على مستوى الأداء الحالي للطالب ذوي الإعاقة العقلية " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٣٨) وبدرجة تقدير عالية، أما الفقرة رقم (١٨) والتي تنص على " يعتمد دليلا للمعلم يساعده في تعليم كل درس أو مهارة " فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١,١٣) وبدرجة تقدير متدنية.

ب) فيما يتعلق بفقرات البعد الثاني (الإدارة الصفية):

**جدول(٦)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاداءات المعلمين على كل فقرة من فقرات البعد الثاني (الإدارة الصفية ) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| رقم الفقرة | الفقرة | الرتبة | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | درجة التقدير |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣٢ | يتجاهل السلوك غير المرغوب فيه الذي لا يعيق سير العملية التعليمية وذلك بناءً على الهدف من السلوك مثلاً: (إذا كان الهدف من السلوك جذب انتباه المعلم يتم تجاهله. أما إذا كان هدف السلوك طريقة تواصل غير صحيحة, هنا يجب تعليمه طريقة تواصل أخرى وليس تجاهل السلوك). | ١ | ١,٨٩ | ٠,٧٧ | متوسطة |
| ٣١ | يستخدم التعزيز الايجابي بطريقة مناسبة لتدعيم السلوك المرغوب فيه . | ٢ | ١,٨٤ | ٠,٧٨ | متوسطة |
| ٣٤ | يتعامل مع مشكلات الطلبة الآنية والطارئة أثناء التدريس بشكل مناسب. | ٣ | ١,٦٧ | ٠,٧٤ | متوسطة |
| ٣٣ | يستخدم أساليب مناسبة لخفض الاستجابات التي تعيق سير العملية التعليمية(أساليب تعديل السلوك). | ٤ | ١,٦٥ | ٠,٧٧ | متدنية |
| ٢٤ | يحرص على أن تخلو الغرفة الصفية من الأدوات والأشياء التي قد تشكل خطراً على حياة الطفل. | ٥ | ١,٦١ | ٠,٧٣ | متدنية |
| ٢٧ | يُوضّح قواعد السلوك الصفي(السلوك المقبول وغير المقبول). | ٦ | ١,٦٠ | ٠,٦٥ | متدنية |

| رقم الفقرة | الفقرة | الرتبة | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | درجة التقدير |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢٣ | يُوفر بيئة تعليمية صفية مريحة ومناسبة ( مثلا: الإنارة، التهوية، المساحة). | ٧ | ١,٤٥ | ٠,٦٤ | متدنية |
| ٢٦ | يُنظم غرفة الصف بشكل يتناسب مع احتياجات الطلبة وتعلمهم(مثلاً: ترتيب المقاعد, حجم المقاعد, المسافة بين المقاعد, حرية الحركة للطلبة وسهولتها, عدد الطلبة في الصف, أماكن جلوسهم). | ٧ | ١,٤٤ | ٠,٦٤ | متدنية |
| ٢٥ | يُعدّل ترتيب المقاعد حسب الأنشطة الصفية ومدى مناسبتها لطبيعة الأهداف. | ٩ | ١,٤١ | ٠,٥٧ | متدنية |
| ٣٠ | يعدّل المعلم خطة تعديل السلوك حسب الحاجة. | ١٠ | ١,٣٦ | ٠,٥٩ | متدنية |
| ٢٨ | يعرّف المعلم السلوك المستهدف بدقة ووضوح قبل تنفيذ خطة تعديل السلوك. | ١١ | ١,٢٩ | ٠,٥٦ | متدنية |
| ٢٩ | يقوم بملاحظة وتسجيل السلوك المراد تعديله. | ١٢ | ١,٢٣ | ٠,٥٢ | متدنية |

*الدرجة القصوى(٣)

يتبين من الجدول (٦) أن الفقرة رقم (٣٢) والتي تنص على "يتجاهل السلوك غير المرغوب فيه الذي لا يعيق سير العملية التعليمية وذلك بناءً على الهدف من السلوك مثلاً: (إذا كان الهدف من السلوك جذب انتباه المعلم يتم تجاهله. أما إذا كان هدف السلوك طريقة تواصل غير صحيحة, هنا يجب تعليمه طريقة تواصل أخرى وليس تجاهل السلوك " جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (١,٨٧) وبدرجة تقدير متوسطة، تلاها الفقرة رقم (٣١) والتي تنص على " يستخدم التعزيز

الايجابي بطريقة مناسبة لتدعيم السلوك المرغوب فيه " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (١,٨٤) وبدرجة تقدير متوسطة، أما الفقرة رقم (٢٩) والتي تنص على " يقوم بملاحظة وتسجيل السلوك المراد تعديله " فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١,٢٣) وبدرجة تقدير متدنية.

ج) فيما يتعلق بفقرات البعد الثالث (تنفيذ التدريس)

**جدول (٧)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاداءات المعلمين على كل فقرة من فقرات البعد الثالث (تنفيذ التدريس ) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| رقم الفقرة | الفقرة | الرتبة | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | درجة التقدير |
|---|---|---|---|---|---|
| ٧٣ | يعمل بشكل فردي مع الطلبة عند الحاجة لذلك. | ١ | ٢,١١ | ٠,٨٧ | متوسطة |
| ٧٤ | يُوفر الآليات اللازمة للحصول على المساعدة التي قد يحتاجها الطلبة. | ٢ | ١,٧٤ | ٠,٧٨ | متوسطة |
| ٥٤ | يُصحح أخطاء الطلبة بشكل فوري(في نفس الوقت). | ٣ | ١,٦٨ | ٠,٧٩ | متوسطة |
| ٧٢ | يُقيِّم باستمرار مدى التقدم في أداء الطلبة. | ٤ | ١,٦٧ | ٠,٧٢ | متوسطة |
| ٥٠ | يُقدّم أمثلة عديدة بشكل دوري للمساعدة على توضيح الفكرة. | ٥ | ١,٥٨ | ٠,٧٥ | متدنية |
| ٤٠ | يجذب انتباه الطلبة عند تنفيذ المهمة التعليمية(مثال: أن يشير المعلم بيده للطلبة, يصدر صوت, حركة). | ٦ | ١,٥٤ | ٠,٧٥ | متدنية |

| رقم الفقرة | الفقرة | الرتبة | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | درجة التقدير |
|---|---|---|---|---|---|
| ٥٣ | يراعي وصول الطالب إلى درجة الإتقان في كل خطوة. | ٧ | ١,٥٣ | ٠,٧٥ | متدنية |
| ٥٥ | يُقدّم مراجعة تراكمية للمفاهيم الجديدة التي تم تعليمها | ٨ | ١,٥٣ | ٠,٧٣ | متدنية |
| ٤٩ | يُعدّل محتوى المناهج بما يتناسب مع الأهداف التعليمية. | ٩ | ١,٤٦ | ٠,٦٧ | متدنية |
| ٣٥ | يُحدّد أهداف الحصة بما يتناسب مع الأهداف السنوية والأهداف قصيرة المدى. | ١٠ | ١,٤٥ | ٠,٧٣ | متدنية |
| ٣٦ | يُحدّد أهداف الحصة بطريقة قابلة للقياس. | ١١ | ١,٤٠ | ٠,٦٩ | متدنية |
| ٦٩ | يستخدم أسلوب التلقين عند الحاجة. | ١١ | ١,٤٠ | ٠,٦٨ | متدنية |
| ٤١ | يستخدم لغة سليمة تتناسب ومستوى الطلبة. | ١٣ | ١,٣٨ | ٠,٦٨ | متدنية |
| ٥١ | يدّعم التدريس بتدريبات ملائمة للطلبة. | ١٤ | ١,٣٦ | ٠,٥٩ | متدنية |
| ٥٢ | يربط مادة الدرس بالحياة العملية واليومية. | ١٥ | ١,٣٤ | ٠,٥٩ | متدنية |
| ٦٥ | يستخدم أسلوب تحليل المهمات عند الحاجة. | ١٦ | ١,٣٣ | ٠,٦٢ | متدنية |
| ٣٨ | يستخدم الوسائل والأدوات والمواد التعليمية المناسبة. | ١٧ | ١,٣٢ | ٠,٦٣ | متدنية |
| ٣٩ | يُقيّم الأهداف الموضوعة ضمن الحصة. | ١٨ | ١,٣١ | ٠,٥٦ | متدنية |
| ٤٥ | يحلل المهمات والمهارات التعليمية بشكل مناسب قبل البدء بالتدريس. | ١٨ | ١,٣١ | ٠,٦٤ | متدنية |
| ٦١ | يستخدم حواس الطفل المختلفة في عمليات التدريب. | ٢٠ | ١,٣٠ | ٠,٦١ | متدنية |
| ٦٦ | يستخدم الوسائل البصرية والوسائل السمعية (الصور والرسومات) في توضيح الدروس. | ٢١ | ١,٢٩ | ٠,٦١ | متدنية |
| ٤٨ | يستخدم أنشطة متنوعة لتدريس المحتوى التعليمي. | ٢٢ | ١,٢٨ | ٠,٥٧ | متدنية |
| ٤٢ | يستخدم التواصل اللفظي وغير اللفظي لاستثارة انتباه الطلبة. | ٢٣ | ١,٢٧ | ٠,٥٧ | متدنية |

| رقم الفقرة | الفقرة | الرتبة | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | درجة التقدير |
|---|---|---|---|---|---|
| ٤٤ | يربط الدرس الحالي بالدروس السابقة . | ٢٣ | ١,٢٧ | ٠,٥٥ | متدنية |
| ٤٦ | ينتقل تدريجيا من المهارات البسيطة إلى المهارات الأكثر تعقيداً. | ٢٥ | ١,٢٥ | ٠,٥٧ | متدنية |
| ٣٧ | يُحدّد معايير انجاز أهداف الحصة. | ٢٦ | ١,٢٢ | ٠,٥٤ | متدنية |
| ٦٣ | يحافظ على مستوى ملائم من الدافعية لدى الطلبة. | ٢٧ | ١,٢٠ | ٠,٤٢ | متدنية |
| ٤٣ | يُهيئ الطلبة في بداية الحصة للدرس الجديد. | ٢٨ | ١,١٩ | ٠,٥٠ | متدنية |
| ٧٠ | يُقسّم الطلبة إلى مجموعات صغيرة، تتعاون معا للوصول إلى الهدف المطلوب. | ٢٨ | ١,١٩ | ٠,٤٨ | متدنية |
| ٦٧ | يستخدم أسلوب النمذجة عند الحاجة. | ٣٠ | ١,١٨ | ٠,٤٥ | متدنية |
| ٥٦ | يُقلل تدخله تدريجيا لتعليم الطلبة الاستقلالية. | ٣١ | ١,١٧ | ٠,٤٧ | متدنية |
| ٦٤ | يستثمر الوقت المخصص للدرس بفاعليّة. | ٣٢ | ١,١٥ | ٠,٣٨ | متدنية |
| ٥٩ | يُعدّل من السرعة في تقديم المحتوى الدراسي. | ٣٣ | ١,١٤ | ٠,٤٥ | متدنية |
| ٦٨ | يستخدم المجسّمات في توضيح الدروس. | ٣٣ | ١,١٤ | ٠,٣٧ | متدنية |
| ٧١ | يستخدم الحاسوب في تعليم الدرس. | ٣٥ | ١,١٣ | ٠,٤١ | متدنية |
| ٤٧ | يقيم المعلم الأنشطة المستخدمة لتدريس المحتوى التعليمي. | ٣٦ | ١,١٠ | ٠,٣٩ | متدنية |
| ٥٧ | يزود الطلبة بتغذية راجعة فورية متكررة. | ٣٦ | ١,١٠ | ٠,٣٩ | متدنية |
| ٦٠ | يُوفر التعليم الإضافي للطلبة(أثناء الدوام المدرسي, أو بعد الدوام المدرسي). | ٣٨ | ١,٠٨ | ٠,٣٠ | متدنية |
| ٦٢ | يشجع الطلبة الذين يستطيعون أداء المهمات بطريقة مقبولة على تدريب أقرانهم المعوقين. | ٣٩ | ١,٠٥ | ٠,٢٦ | متدنية |
| ٥٨ | يراعي الفروق الفردية في التدريس. | ٤٠ | ١,٠٤ | ٠,٢٠ | متدنية |

*الدرجة القصوى(٣)

يتبين من الجدول (٧) أن الفقرة رقم (٧٣) والتي تنص على " يعمل بشكل فردي مع الطلبة عند الحاجة لذلك " جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,١١) وبدرجة تقدير متوسطة، تلاها الفقرة رقم (٧٤) والتي تنص على " يُوفر الآليات اللازمة للحصول على المساعدة التي قد يحتاجها الطلبة " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (١,٧٤) وبدرجة تقدير متوسطة، أما الفقرة رقم (٥٨) والتي تنص على " يراعي الفروق الفردية في التدريس " فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١,٠٤) وبدرجة تقدير متدنية.

د) فيما يتعلق بفقرات البعد الرابع (تقييم فاعلية التدريس)

**جدول(٨)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاداءات المعلمين على كل فقرة من فقرات البعد الرابع (تقييم فاعلية التدريس ) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| رقم الفقرة | الفقرة | الرتبة | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | درجة التقدير |
|---|---|---|---|---|---|
| ٧٨ | يُطور أدوات مناسبة لتقويم تعلم الطلبة. | ١ | ١,٦٢ | ٠,٨٢ | متدنية |
| ٨٠ | يُفسر نتائج الاختبارات التي تطبق على الطالب. | ٢ | ١,٦١ | ٠,٨٣ | متدنية |
| ٨٦ | يستخدم سجلاً تراكمياً لرصد تقدّم الطالب في مهارات التدريس. | ٣ | ١,٥٦ | ٠,٨٢ | متدنية |

| رقم الفقرة | الفقرة | الرتبة | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | درجة التقدير |
|---|---|---|---|---|---|
| ٧٩ | يطبق أنواعا مختلفة من الاختبارات الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة العقلية(الاختبارات الخاصة بعملية التدريس). | ٤ | ١,٥٤ | ٠,٧٧ | متدنية |
| ٨٤ | يُقيّم الأهداف السنوية والأهداف قصيرة المدى الموجودة في الخطة. | ٥ | ١,٥٣ | ٠,٨٣ | متدنية |
| ٨٣ | يُنظم برنامج تقويم يومي لقياس مدى التقدم في مهارات الطلبة . | ٦ | ١,٥٢ | ٠,٨٢ | متدنية |
| ٨٥ | يراعي الفروق الفردية في التقييم. | ٧ | ١,٥١ | ٠,٧٩ | متدنية |
| ٧٥ | يستخدم وسائل التقويم المتنوعة والمناسبة لقياس مدى تحقيق الأهداف. | ٨ | ١,٤٧ | ٠,٦٤ | متدنية |
| ٧٧ | يُوجه أسئلة أثناء الدرس للتأكد من تحقيق كل هدف قبل الانتقال لغيره. | ٩ | ١,٤٥ | ٠,٧٣ | متدنية |
| ٧٦ | يلاحظ سلوكات الطلبة ويقوم بتسجيلها في السجلات الخاصة . | ١٠ | ١,٣٨ | ٠,٦٥ | متدنية |
| ٨١ | يستخدم نتائج التقويم في تحسين عملية التدريس وتوجيهها. | ١١ | ١,٣٥ | ٠,٦٨ | متدنية |
| ٨٧ | يُقيّم أداء الطلبة بعد التدخل التربوي أو السلوكي باستخدام الأدوات المناسبة. | ١٢ | ١,٣٣ | ٠,٦٣ | متدنية |
| ٨٢ | تغطي اختباراته المحتوى المعرفي للمادة. | ١٣ | ١,٢٩ | ٠,٥٧ | متدنية |

*الدرجة القصوى(٣)

يتبين من الجدول (٨) أن الفقرة رقم (٧٨) والتي تنص على " يُطور أدوات مناسبة لتقــويم تعلم الطلبة " جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (١,٦٢) وبدرجة تقدير متدنية، تلاها الفقرة رقم (٨٠) والتي تنص على " يُفسر نتائج الاختبارات التي تطبق على الطالب " في المرتبة الثانيــة بمتوسط حسابي (١,٦١) وبدرجة تقدير متدنية، أما الفقرة رقم (٨٢) والتي تنص علـــى " تغطـــي اختباراته المحتوى المعرفي للمادة " فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١,٢٩) وبدرجة تقدير متدنية.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يوجد اثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) لاستخدام برنامج تدريبي على الكفاءة التعليمية لمعلمي ذوي الإعاقة العقلية في الأردن؟**

تمت الإجابة عن هذا السؤال على خطوتين، الأولى: تم فيها مقارنة أداء معلمي المجموعــة التجريبية حسب الاختبار القبلي والبعدي، ومن ثم تم مقارنة أدائهم البعدي وحسب متغير المجموعة التجريبية والضابطة)، وفيما يلي عرض لذلك:

**أ) الخطوة الأولى: مقارنة أداء معلمي المجموعة التجريبية حسب الاختبار القبلي والبعدي**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريـــة واختبـــار (ت)(t-test) لأداء معلمي المجموعة التجريبية على كل بُعد من أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل والمتعلق بكفاءتهم التعليمية وحسب متغير الاختبار (قبلي، وبعدي)، والجدول (١٠) يبين ذلك.

**جدول (٩)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت)(t-test) لأداء معلمي المجموعة التجريبية على المقياس والمتعلق بكفاءتهم التعليمية وحسب متغير الاختبار (قبلي، وبعدي)**

| البعد | الاختبار | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط للتدريس وتصميمه | قبلي | ١٨ | ١,٩٧ | ٠,٢٤ | ٤,٧١٢ | ١٧ | ٠,٠٠٠* |
| | بعدي | ١٨ | ٢,٤٣ | ٠,٣٠ | | | |
| الإدارة الصفية | قبلي | ١٨ | ١,٦٠ | ٠,٣٩ | ٣,٥٣٥ | ١٧ | ٠,٠٠٣* |
| | بعدي | ١٨ | ٢,٠٣ | ٠,٢٦ | | | |
| تنفيذ التدريس | قبلي | ١٨ | ١,٦٥ | ٠,٢١ | ٧,٣٤٨ | ١٧ | ٠,٠٠٠* |
| | بعدي | ١٨ | ٢,٢١ | ٠,٢٥ | | | |
| تقييم فاعلية التدريس | قبلي | ١٨ | ١,٥٦ | ٠,٣٠ | ٤,٢٥٠ | ١٧ | ٠,٠٠١* |
| | بعدي | ١٨ | ٢,٠٣ | ٠,٤٥ | | | |
| الأداة ككل | قبلي | ١٨ | ١,٧٠ | ٠,١٦ | ٦,٩٨٠ | ١٧ | ٠,٠٠٠* |
| | بعدي | ١٨ | ٢,١٧ | ٠,١٩ | | | |

*** ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)**

يتبين من الجدول (٩) ما يلي:

- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء أفراد المجموعة التجريبية على **بُعد (التخطيط للتدريس وتصميمه)** وحسب متغير الاختبار (قبلي، وبعدي)، ولصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي بمتوسط حسابي (٢,٤٣) مقابل متوسط حسابي (١,٩٧) لأدائهم على الاختبار القبلي، حيث بلغت قيمة (ت = ٤,٧١٢) وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٠).

- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء أفراد المجموعة التجريبية على **بُعد (الإدارة الصفية)** وحسب متغير الاختبار (قبلي، وبعدي)، ولصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي بمتوسط حسابي (٢,٠٣) مقابل متوسط حسابي (١,٦٠) لأدائهم على الاختبار القبلي، حيث بلغت قيمة (ت = ٣,٥٣٥) وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٣).
- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء أفراد المجموعة التجريبية على **بُعد (تنفيذ التدريس)** وحسب متغير الاختبار (قبلي، وبعدي)، ولصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي بمتوسط حسابي (٢,٢١) مقابل متوسط حسابي (١,٦٥) لأدائهم على الاختبار القبلي، حيث بلغت قيمة (ت = ٧,٣٤٨) وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٠).
- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء أفراد المجموعة التجريبية على **بُعد (تقييم فاعلية التدريس)** وحسب متغير الاختبار (قبلي، وبعدي)، ولصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي بمتوسط حسابي (٢,٠٣) مقابل متوسط حسابي (١,٥٦) لأدائهم على الاختبار القبلي، حيث بلغت قيمة (ت = ٤,٢٥٠) وبدلالة إحصائية (٠,٠٠١).
- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء أفراد المجموعة التجريبية على **المقياس ككل المتعلق بكفاءتهم التعليمية** وحسب متغير الاختبار (قبلي، وبعدي)، ولصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي

بمتوسط حسابي (٢,١٧) مقابل متوسط حسابي (١,٧٠) لأدائهم على الاختبار القبلي، حيث بلغت قيمة (ت = ٦,٩٨٠) وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٠).

**ب) الخطوة الثانية: مقارنة أداء المعلمين البعدي وحسب متغير المجموعة (التجريبية، والضابطة)**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبـــار (ت) (t-test) لأداء المعلمين البعدي على كل بُعد من أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل والمتعلق بكفاءتهم التعليمية وحسب متغير الاختبار المجموعة (التجريبية، والضابطة)، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

**جدول (١٠)**

**استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت)(t-test) لأداء المعلمين البعدي على كل بُعد من أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل والمتعلق بكفاءتهم التعليمية وحسب متغير الاختبار المجموعة (التجريبية، والضابطة)**

| البعد | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط للتدريس وتصميمه | \الضابطة | ٢٠ | ١,٩٧ | ٠,٣٠ | ٤,٦٣٦ | ٣٦ | ٠,٠٠٠* |
| | التجريبية | ١٨ | ٢,٤٣ | ٠,٣٠ | | | |
| الإدارة الصفية | \الضابطة | ٢٠ | ١,٦٩ | ٠,٤٢ | ٢,٩٦٣ | ٣٦ | ٠,٠٠٥* |
| | التجريبية | ١٨ | ٢,٠٣ | ٠,٢٦ | | | |
| تنفيذ التدريس | \الضابطة | ٢٠ | ١,٦٦ | ٠,١٧ | ٨,١٥١ | ٣٦ | ٠,٠٠٠* |
| | التجريبية | ١٨ | ٢,٢١ | ٠,٢٥ | | | |
| تقييم فاعلية التدريس | \الضابطة | ٢٠ | ١,٥٥ | ٠,٣٥ | ٣,٦٧٧ | ٣٦ | ٠,٠٠١* |
| | التجريبية | ١٨ | ٢,٠٣ | ٠,٤٥ | | | |
| الأداة ككل | \الضابطة | ٢٠ | ١,٧٢ | ٠,٢٠ | ٧,١٠٢ | ٣٦ | ٠,٠٠٠* |
| | التجريبية | ١٨ | ٢,١٧ | ٠,١٩ | | | |

*** ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)**

يتبين من الجدول (١٠) ما يلي:

- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء المعلمين على **بُعد (التخطيط للتدريس وتصميمه)** وحسب متغير المجموعة (التجريبية، والضابطة)، ولصالح أداء معلمي المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي (٢,٤٣) مقابل متوسط حسابي (١,٩٧) لأداء المجموعة الضابطة، حيث بلغت قيمة (ت = ٤,٦٣٦) وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٠).
- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء المعلمين على **بُعد (الإدارة الصفية)** وحسب متغير المجموعة (التجريبية، والضابطة)، ولصالح أداء معلمي المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي (٢,٠٣) مقابل متوسط حسابي (١,٦٩) لأداء المجموعة الضابطة، حيث بلغت قيمة (ت = ٢,٩٦٣) وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٥).
- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء المعلمين على **بُعد (تنفيذ التدريس)** وحسب متغير المجموعة (التجريبية، والضابطة)، ولصالح أداء معلمي المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي (٢,٢١) مقابل متوسط حسابي (١,٦٦) لأداء المجموعة الضابطة ، حيث بلغت قيمة (ت = ٨,١٥١) وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٠).
- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء المعلمين على **بُعد (تقييم فاعلية التدريس)** وحسب متغير المجموعة (التجريبية، والضابطة)، ولصالح أداء معلمي المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي (٢,٠٣) مقابل متوسط حسابي (١,٥٥) لأداء المجموعة الضابطة، حيث بلغت قيمة (ت = ٣,٦٧٧) وبدلالة إحصائية (٠,٠٠١).

- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين متوسطي أداء المعلمين على **المقياس ككل المتعلق بكفاءتهم التعليمية** وحسب متغير المجموعة (التجريبية، والضابطة)، ولصالح أداء معلمي المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي (٢,١٧) مقابل متوسط حسابي (١,٧٢) لأداء المجموعة الضابطة، حيث بلغت قيمة (ت = ٧,١٠٢) وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٠).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء معلمي ذوي الإعاقة العقلية على كل بُعد من أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل والمتعلق بكفاءتهم التعليمية البعدي وحسب متغير المجموعة، والجدول (١١) يبين ذلك.

**جدول(١١)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء معلمي ذوي الإعاقة العقلية على كل بُعد من أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل والمتعلق بكفاءتهم التعليمية البعدي وحسب متغير المجموعة**

| **البعد** | **المجموعة** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **الضابطة** | | **التجريبية** | | **الكلي** | |
| | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري |
| التخطيط للتدريس وتصميمه | ١,٩٧ | ٠,٣٠ | ٢,٤٣ | ٠,٣٠ | ٢,١١ | ٠,٣٢ |
| الإدارة الصفية | ١,٦٩ | ٠,٤٢ | ٢,٠٣ | ٠,٢٦ | ١,٨٥ | ٠,٣٩ |
| تنفيذ التدريس | ١,٦٦ | ٠,١٧ | ٢,٢١ | ٠,٢٥ | ١,٩٢ | ٠,٣٥ |
| تقييم فاعلية التدريس | ١,٥٥ | ٠,٣٥ | ٢,٠٣ | ٠,٤٥ | ١,٧٨ | ٠,٤٦ |
| المقياس ككل | ١,٧٢ | ٠,٢٠ | ٢,١٣ | ٠,١٨ | ١,٩١ | ٠,٢٨ |

*الدرجة القصوى(٣)

يتبين من الجدول (١١) ما يلي:

- لدى مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) جاء البُعد الأول (التخطيط للتدريس وتصميمه) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٤٣، ١,٩٧) على الترتيب، بانحراف معياري (٠,٣٠، ٠,٣٠) وبدرجة تقدير عالية ومتوسطة على الترتيب.
- جاء البُعد الثاني (الإدارة الصفية) في المرتبة الثانية لدى المجموعة الضابطة بمتوسط حسابي (١,٦٩) بانحراف معياري (٠,٤٢) وبدرجة تقدير متوسطة، وفي المرتبة الثالثة لدى المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي (٢,٠٣) بانحراف معياري (٠,٢٦) وبدرجة تقدير متوسطة.
- جاء البُعد الثالث (تنفيذ التدريس) في المرتبة الثالثة لدى المجموعة الضابطة بمتوسط حسابي (١,٦٦) بانحراف معياري (٠,١٧) وبدرجة تقدير متدنية، وفي المرتبة الثانية لدى المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي (٢,٢١) بانحراف معياري (٠,٢٥) وبدرجة تقدير متوسطة.
- جاء البُعد الرابع (تقييم فاعلية التدريس)في المرتبة الرابعة لدى المجموعة الضابطة بمتوسط حسابي (١,٥٥) بانحراف معياري (٠,٣٥) وبدرجة تقدير متدنية، وفي المرتبة الثالثة لدى المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي (٢,٠٣) بانحراف معياري (٠,٤٥) وبدرجة تقدير متوسطة.

**إجراءات التكافؤ :**

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل تطبيق الدراسة، قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة (القبلي) على عينة الدراسة، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) (t-test) لأداء معلمي ذوي الإعاقة العقلية في الأردن على كل بُعد من أبعاد المقياس وعلى المقياس

ككل والمتعلق بكفاءتهم التعليمية (القبلي) وحسب متغير المجموعة (التجريبية والضابطة)، والجدول (١٢) يوضح ذلك:

**جدول (١٢)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) (T-test) لأداء معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية في الأردن على كل بعد من أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل والمتعلق بكفاءتهم التعليمية (القبلي) وحسب متغير المجموعة (التجريبية والضابطة)**

| البعد | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط للتدريس وتصميمه | الضابطة | ٢٠ | ١,٩٤ | ٠,١٧ | ٠,٥٨١ | ٣٦ | ٠,٥٦٥ |
| | التجريبية | ١٨ | ١,٩٧ | ٠,٢٤ | | | |
| الإدارة الصفية | الضابطة | ٢٠ | ١,٦٣ | ٠,٤١ | ٠,٢٠٨ | ٣٦ | ٠,٨٣٦ |
| | التجريبية | ١٨ | ١,٦٠ | ٠,٣٩ | | | |
| تنفيذ التدريس | الضابطة | ٢٠ | ١,٥٧ | ٠,١٩ | ١,٢١٣ | ٣٦ | ٠,٢٣٣ |
| | التجريبية | ١٨ | ٠,٦٥ | ٠,٢١ | | | |
| تقييم فاعلية التدريس | الضابطة | ٢٠ | ١,٦١ | ٠,٢٧ | ٠,٤٦٧ | ٣٦ | ٠,٦٤٣ |
| | التجريبية | ١٨ | ١,٥٦ | ٠,٣٠ | | | |
| المقياس ككل | الضابطة | ٢٠ | ١,٦٩ | ٠,٢١ | ٠,٢٥٣ | ٣٦ | ٠,٨٠٢ |
| | التجريبية | ١٨ | ١,٧٠ | ٠,١٦ | | | |

يتبين من الجدول (١٢) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha$=0.05) بين متوسطي أداء معلمي ذوي الإعاقة العقلية في الأردن القبلي على كل بُعد من أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل والمتعلق بكفاءتهم التعليمية يعزى لمتغير المجموعة، حيث كانت قـيم الدلالة الإحصائية أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha$ = ٠,٠٥)؛ مما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة (التجريبية, والضابطة) القبلي على كل بُعد من أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل والمتعلق بكفاءتهم التعليمية.

# الفصل الخامس

## مناقشة النتائج والتوصيات

انطلاقا من التشريعات والقوانين الدولية الداعية إلى توفير التعليم المناسب، على أيدي معلمون مهرة ذوو كفاءة ، وانطلاقا من حرص المملكة الأردنية الهاشمية على توفير التعليم المناسب للطلبة من ذوي الإعاقة العقلية، كل ذلك دفع الباحث لإجراء دراسته الحالية من أجل الكشف عن مستوى الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية وفاعلية برنامج تدريبي في تطويرها .

لأجل ذلك كله صاغ الباحث عدد من الأسئلة التي تخدم أغراض الدراسة الحالية واستخراج نتائج خاصة بها وفيما يلي مناقشة تلك النتائج.

### أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

**تعلق السؤال الأول بمستوى الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في المملكة الأردنية الهاشمية.** حيث أظهرت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المعلمين على أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل والمتعلق بالكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية بأن بعد التخطيط للتدريب وتصميمه قد جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (١،٩٢), وبدرجة تقدير متوسطة في مستوى الكفاءة التعليمية .

ويمكن عزو ذلك إلى أن كفاية التخطيط للتدريس وتصميمه من الكفايات المهمة جـدا فـي عمل المعلم اليومي وأن هذه الكفاية والبعد يلقى اهتماما ومتابعة بشكل يومي من مدير المركز ومن المشرفين سواء من المجلس الأعلى لشؤون الأفراد المعوقين أو وزارة التنمية الاجتماعيـة، لـذلك يشعر المعلم بالقلق وعدم الارتياح لأنه موضع مراقبة، مما يدفعه دائما إلى الإعداد وانجاز هذا البعد بشكل مناسب وجيد، ومن خلال خبرة الباحث وملاحظة أداء المعلمين داخل المراكز، وجد أن بعـد التخطيط للتدريس وتصميمه لكل طفل يتم بناءه و تطويره من قبل المدرس, بالتعاون مع المديرة أو المدير الفني والتعاون مع أكثر من زميل، وهذا الاهتمام ينعكس على بعد التخطيط للتدريس بـشكل ايجابي. وتأتي هذه النتيجة منسجمة مع دراسة الغرير (١٩٩١), التي توصلت إلى أن كفاية إعـداد محتوى البرنامج التعليمي ضرورية وبدرجة عالية. ومنسجمة أيضاً مع نتائج الدارسة التي قام بهـا القثامي (٢٠٠١), والتي أشارت إلى أهمية هذه الكفاية والبعد بالنسبة للمعلمين. كما جاءت منسجمة مع نتائج دارسة بيلنجسلي (Billingsley, 1992), والتي أكدت على أهمية البعد المتعلـق ببنـاء البرنامج التربوي الفردي واتصاله بكفايتهم في العمل .

أما في ما يتعلق بالبعد الثاني (الإدارة الصفية) فقد جاء في المرتبة الثانية بمتوسط حـسابي مقداره ( ١,٥٤) وبدرجة تقدير متدنية, حيث يمكن عزو ذلك إلى أن المعلمين لم يتعرضوا للتدريب على هذا البعد بشكل مكثف في برامج إعداد المعلمين، حيث يقتصر الأمر على تـدريب الطالـب / المعلم في برامج الإعداد قبل الخدمة على تزويده بالمهارات المتعلقة بهذا البعد من خـلال مقـرر دراسي واحد أو اثنين على الأغلب واقتصاره على الجانب النظري فقط. كما أن كفاية إدارة الصف

ذات طبيعة عملية تنمى مع الخبرة, والممارسة العملية في أثناء الخدمة (فترة التدريس), والتـــدريب على تطوير برامج تعديل السلوك وتطبيقها.

وتأتي هذه النتيجة منسجمة مع نتائج الدراسة التي أجراهـــا بيلنجلـــسي ( BillingsLey 1992)، حيث أشارات النتائج إلى أن جميع العاملين في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة العقلية أكـــدوا على أهمية الكفايات الخاصة بإستراتيجيات العلاج السلوكي واتصالها المباشر بكفايتهم في العمـــل، كما أكد المعلمون على حاجتهم  المتوسطة للتدريب على هذا المجال أثناء الخدمة. وجاءت النتـــائج أيضاً منسجمة مع نتائج الدراسة التي أجرتها ستانيباك ( Stinback, 1986) حيث أشارت نتـــائج الدراسة إلى أهمية كفاية ضبط وتنظيم الغرفة الصفية بالنسبة للمعلمين وأنها ضرورية وهامة للعمل مع الطلاب ذوي الإعاقة العقلية.

أما فيما يتعلق بالبعد الرابع ( تقييم فاعلية التدريس) فقد جاء في المرتبة الثالثة وقبل الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره ( ١,٤٧) وبدرجة تقدير متدنية، فقد أظهرت النتائج حاجة معلمـــي الطلبـــة ذوي الإعاقة العقلية إلى التدريب على كفايات هذا المجال، ويمكن ان تفسر هذه النتيجـــة إلـــى أن طبيعة تدريس الطلبة ذوي الإعاقة العقلية مرتبط مباشرة بعملية التقويم حيث أن معظم الاســـتجابات الصادرة عن الطلبة، تتطلب من المعلم إصدار حكم عليها بشكل مباشر وسريع، وتزويـــد الطلبـــة بتغذية راجعة عن استجابته وتمكينه من متابعة الاستجابات المتبقية أو تعديل هذه الاستجابة, وتعتبر هذه العملية عملية مركبة, تتطلب المهارة والكفاءة للقيام بها, كما تتطلب التدريب الكافي والمـــستمر ليبقى المعلم على اطلاع مستمر بالحديث في هذا المجال. وتأتي هذه النتيجة منـــسجمة مـــع نتـــائج

دراسة القثامي (٢٠٠١), حيث أشارت إلى أهمية كفاية التقييم بالنسبة لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية وهذا يفسر حاجة المعلمين إلى التدريب على هذه الكفاية .

واتفقت النتائج مع نتائج الدراسة التي أجراها كل من برودر، كارفون، ديفز، فالين، كورتاد، ولتل (Browder, Karvonen, Fallin, Courtade& Little, 2005 ) والتي أشارت إلى حاجة معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية للتدريب على كفايات التقييم وإشراكهم في برامج تدريبية .

كما اتفقت النتائج مع نتائج الدراسة التي قام بها بويك (Bouck, 2005 ) والتي أشارت إلى ضرورة الاهتمام بالخبرات العملية وتطويرها في أثناء الخدمة، وأشارت النتائج أيضا إلى ضرورة تقييم مجمل المسائل والمجالات المتعلقة بإعداد معلمي التربية الخاصة .

وفيما يتعلق بالبعد الثالث (تنفيذ التدريس) والذي جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (١,٣٣) وبدرجة تقدير متدنية، وقد يعزو الباحث ذلك إلى قلة خبرات المعلمين بشكل عام، وقلة تدريبهم على هذه الأبعاد أثناء فترة الإعداد، والتركيز على الجوانب النظرية أكثر من الجوانب العملية، وخصوصا إذا عرفنا أن فترة التدريب الميداني في الجامعات لا تتعدى فصل دارسي واحد, بالإضافة إلى أن الباحث قد لاحظ أثناء فترة إعداد هذه الدراسة إلى أن دور الطلاب / المعلمين والذين يتدربون في المراكز هو دور ثانوي, وبسيط يقتصر فقط على مراقبة ومتابعة الطلبة, بينما تقوم المعلمة / المعلم بتنفيذ التدريس بشكل كامل وهذا باعتقاد الباحث يعود إلى ضعف عامل المراقبة من قبل الجامعة للمتدربين, وإلى غياب أو ضعف التنسيق بين كليات التربية في الجامعات من جهة ومراكز التربية الخاصة من جهة أخرى, وهذا غير كافي ويؤدي إلى ضعف المعلمين في

هذا الجانب بالتحديد، كما أن معظم المعلمين العاملين في مراكز الإعاقة العقلية حاصلين على درجة الدبلوم في التربية الخاصة أو في تخصصات أخرى في التربية وعلم النفس, والجزء الآخر يحمل شهادة الثانوية العامة ودورات تدريبية, الأمر الذي ينعكس سلباً على أداء المعلمين العاملين داخل الغرف الصفية .

كما أن قلة الاهتمام بمعلمي التربية الخاصة وعدم إلحاقهم بالدورات التدريبية في أثناء الخدمة، يؤدي إلى تدني قدرتهم على تدريس الطلبة وتراجع مهاراتهم المكتسبة في أثناء فترة الإعداد. وجاءت هذه النتائج متفقة ومنسجمة مع النتائج التي توصل إليها بيلنجلسي ( BillingsLey, 1992)، حيث أكد جميع العاملين في عينة الدراسة على أهمية عدة مجالات كان من ضمنها استراتيجيات التدريس، كما أكد العاملون على حاجتهم المتوسطة للتدريب على جميع المجالات المقاسة بالأداة المطورة من قبل الباحث وكان من ضمنها استراتيجيات وطرق التدريس. كما قدر معلمو الأطفال ذوي الإعاقة العقلية الحاجة للتدريب على أساليب التدريس الخاصة بطلابهم أكثر مما قدرها معلمو الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

كما و اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسة التي قام بها مركز الاختبارات التربوية (ETS,1999) حيث دلت النتائج إلى أن هناك اختلافات ذات دلالة إيجابية لصالح المعلمين المتخرجين من مؤسسات تربوية في إعداد معلمي التربية الخاصة، وخضعوا لتدريب مستمر قبل الخدمة وأثناءها، وتقييم مستمر في أثناء العمل .

كما جاءت هذه النتائج متسقة ومنسجمة مع نتائج الدراسات التي قام بها كل من الغزو، القريوتي، والسرطاوي ( ٢٠٠٤), ودراسة القثامي( ٢٠٠١), ودراسة الغرير ( ١٩٩١), والتي

أكدت جميعها على أهمية هذا البعد ( تنفيذ التدريس ) بالنسبة للمعلمين وحاجتهم للتدريب عليه كمـــا اتفقت مع الدراسة التي أجرها كل من كارلوسون، لـــي، ويـــستات ( CarLson, Lee, Westat 2000) والتي أشارات إلى أهمية التطبيقات الصفية المختارة واعتبارها عنصرا أساسيا من عناصر المعلم النوعي في التربية الخاصة .

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي يتعلق " **بفاعلية البرنـــامج التـــدريبي المقترح في تطوير مستوى الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية فـــي الأردن** " . فقد تبين من خلال تحليل النتائج هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( α=٠,٥ ) على جميع مجالات البرنامج التدريبي ( التخطيط للتدريس، تنفيــذ التـــدريس، الإدارة الـــصفية، تقيـــيم التدريس) لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار ألبعدي, كما أكدت النتائج أيضا إلـــى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( α=٠,٥) لأداء المعلمين ألبعدي على كل بعـــد من أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل والمتعلق بمستوى كفاءتهم التعليمية وحسب المتغير الاختبـــار المجموعة (التجريبية, والضابطة) وهذا يؤكد أن البرنامج التدريبي المطبق في هذه الدراسة قد ساهم في تحسين مستوى الكفاءة التعليمية لدى أفراد المجموعة التجريبية من المعلمين مقارنة مع أقرانهم من المعلمين في المجموعة الضابطة. وقد يعود ذلك إلى شمول البرنامج التدريبي المطور لجميـــع جوانب العملية التدريسية من حيث التخطيط للتدريس, وبناء البرنامج التربوي الفـــردي, وأســـاليب التدريس والوسائل التعليمية, وكيفية تنفيذ التدريس, وأساليب جذب انتباه الطلبة والتهيئة للتـــدريس, كما اشتمل على كل ما هو حديث وجديد في مجال تقييم أداء الطلبة وتطوير قدرة المعلمـــين علـــى مراقبة مدى تقدم الطلبة في جميع المهارات.

كما أن من الأسباب التي من الممكن أنها ساهمت في تطوير مستوى الكفاءة لدى المعلمين هو الأساليب المتنوعة التي استخدمها الباحث في تدريب المعلمين, من حيث تحملهم للجزء الأكبر من المسؤولية في تطوير أنفسهم, وفي الاعتماد على التطبيق العملي لمعظم الأنشطة الواردة في البرنامج التدريبي من قبل المعلمين أنفسهم. وهذا يتفق تماما مع النتائج التي توصلت إليها كثير من الدراسات التي تبحث في فعالية البرامج التدريبية ومعرفة أثرها على جانب أو أكثر من جوانب وأبعاد الكفايات التعليمية للمعلمين, منها النتائج التي توصل إليها الخطيب (٢٠٠٤), حيث دلت النتائج إلى أن البرنامج التدريبي المطور من قبل الباحث كان فعالا في تطوير مستوى معرفة معلمي الأطفال المعوقين عقليا, وهذا يعني أن معرفة المعلمين الذين تلقوا البرنامج التدريبي تحسنت بشكل ملحوظ بالمقارنة مع المعلمين الذين لم يتلقوا البرنامج التدريبي، كما أكدت النتائج أن ثمة حاجة فعلية إلى دعم المعلمين ببرامج التدريب في أثناء الخدمة وعدم الاكتفاء بالتدريب قبل الخدمة.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة بخش (١٩٧٧) والتي أكدت على فعالية خفض مستوى النشاط الزائد لدى فئة من الأطفال المعاقين عقليا من خلال تدريب المعلمين على برنامج تدريبي من اجل تحقيق هذه الغاية .

كما اتفقت نتائج الدراسة مع الدراسة التي أجراها كل من بروردر,كارفون،ديفز، فالين، كورتاد، ولتل (Browder, Karvonen, Fallin, Courtade& Little, 2005 ), والتي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين تدريب المعلمين وأشاركهم في برامج تدريبية ونتائج الطلبة.وجاءت متوافقة أيضا مع الدراسة التي أجراها كل من فردريك وإليزابيث ( Frederick, Elizabeth

1976) والتي أشارات إلى فعالية البرنامج التدريبي المصمم لتطوير مهارات المعلمين في تـــدريب الطلبة ذوي الإعاقة العقلية الشديدة .

ومن خلال النتائج التي استعرضها الباحث نستطيع أن نقول بأن نتيجة الدراسة الحالية تعتبر أحد الدلائل التي تدعم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة؛ من اجل تحسين وتطوير أبعاد الكفـــاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية ومن اجل دعم فكرة التنمية المهنية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في أثناء الخدمة؛ تحقيقا للتشريعات العالمية التي تؤكد على توفير التعلـــيم المناســـب على أيدي معلمين مهرة وذوو كفاءة للطلبة ذوي الإعاقة العقلية والذي يرتبط ارتباطا وثيقا بكفـــاءة المعلمين.

## التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

- اعتماد البرنامج التدريبي المطور كأحد الأطر التي يمكن الاعتماد عليها في إعداد معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية وتدريبهم وتطوير أدائهم في أثناء الخدمة.
- إجراء المزيد من الدراسات ذات العلاقة بالحاجات التدريبية الفعلية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقـــة العقلية بشكل خاص, ومعلمي الطلبة ذوي الحاجات الخاصة بشكل عام وخصوصا معلمـــي الطلبـــة ذوي الإعاقات الشديدة والمتعددة.
- تخطيط وإعداد الدورات التدريبية المستمرة لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية؛ تحقيقا لمبدأ التعلم مدى الحياة.

## المراجع باللغة العربية

الأحمد, خالد (٢٠٠١). **إعداد المعلم وتدريبه**, جامعة دمشق, كلية التربية.

الأفندي، محمد حامد (١٩٧٦). **الأشراف التربوي**. القاهرة عالم الكتب.

الحريري، رافده (٢٠٠٧). **التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية**، ط١، عمان، الأردن، دار الفكر.

الخطيب، جمال (٢٠٠٤). فاعلية برنامج تدريبي في تطوير مستوى معرفة معلمي الأطفال المعوقين عقلياً بمبادئ تعديل السلوك وأساليبه، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد٥- العدد٣، ص٢٤١-٢٦١.

الخطيب, جمال (٢٠١٠). **مقدمة في الإعاقة العقلية**, ط١, عمان: دار وائل للنشر

الخطيب، جمال (٢٠٠٥). أثر برنامج تدريبي جمعي في تحسين مستوى معرفة معلمي الأطفال المعوقين عقلياً بمهارات تعديل السلوك، **اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، المجلد الثالث، العدد الثاني، ص١٠١-١١٦.

الخطيب، جمال و الحديدي، منى (٢٠٠٥). **استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة.** ط١.عمان: دار الفكر.

الخطيب، جمال والحديدي، منى (١٩٩٤). **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة: دليل عملي إلى تربية وتدريب الأطفال المعوقين**، ط١، الشارقة: مطبعة المعارف.

الروسان، فاروق (٢٠٠٥). **مقدمة في الإعاقة العقلية**، ط٣، عمان: دار الفكر.

السعدي، عبد القادر, عسكر، علي, العريان وجعفر, يعقوب ( ١٩٨٤). **التوجيه الفني والنمو المهني للمعلمين**، الكويت: شركة الربيعات للنشر والتوزيع.

السعيد، محمد و صالح، محمد ( ٢٠٠٨). **تدريب معلمي تعليم الكبار بالوطن العربي في ضوء الكفايات** " **دليل مرجعي** " تونس, المنظمة العربية للتربية والثقافية والعلوم ، إدارة التربية.

الشيخ، نوال ( ٢٠٠٠). تدريب المشرفين التربويون في دولة قطر، واقعة ومشكلاته. **مجلة التربية،** العدد ( ١٢٢).

الغرير، احمد (١٩٩١). **الكفايات التربوية لمعلمي الأطفال المعاقين عقلياً في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الغزو، عماد، القريوتي، إبراهيم، السرطاوي، عبد العزيز (٢٠٠٤). مهارات التدريس لدى معلمي التربية الخاصة بدولة الأمارات العربية المتحدة، دراسات في المناهج وطرق التدريس، **مجلة كلية التربية،** العدد ٩٥، يوليو ٢٠٠٤، ص٨٧-٩٩، جامعة عين شمس، القاهرة.

القثامي، عادل (٢٠٠١). **الكفايات التربوية لمعلمي الأطفال المعاقين عقلياً في المملكة العربية السعودية.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

المجلس الأعلى لشؤون الأسرة (٢٠٠٨). **سلسلة التوعية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة،** الدوحة، قطر.

المعمري، خوله بنت هلال، (٢٠٠٠). **مستوى فاعلية مراكز التربية الخاصة في سلطنة عمان.** رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن.

المومني، وفاء احمد ، (٢٠٠٨). **مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الأردن مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم.** رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

بخش، أميرة (١٩٩٧). فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض مستوى النشاط الزائد لدى الأطفال المعاقين عقلياً، **مجلة كلية التربية**، العدد ٢١، يوليو١٩٩٧، ٩٧- ١٣٣جامعة عين شمس، القاهرة.

حماد، آمال صالح، (١٩٩٤) . **فاعلية استخدام الحاسوب في اكتساب مفاهيم رياضية أساسية لدى الطلبة المعوقين عقلياً إعاقة عقلية بسيطة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

حمادات، محمد (٢٠٠٧). **وظائف وقضايا معاصرة في الإدارة التربوية**، ط١، عمان، الأردن، دار الحامد.

حمدان، محمد زياد (٢٠٠١). **تصميم وإدارة برامج التدريب بأسلوبية سلوكية لتحسين الموظف والمؤسسة والوظيفة**. عمان : دار التربية الحديثة

شويطر ، عيسى، ( ٢٠٠٤) ، **تطوير برنامج تدريبي قائم على الكفايات التعليمية لإعداد معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في الأردن وأثره في ممارساتهم لتلك الكفايات**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية

عبد الحميد، جابر(٢٠٠٦).**اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم اداء التلميذ والمدارس** ، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.

عبد السميع، مصطفى وحواله، سهير (٢٠٠٥). **إعداد المعلم: تنميته وتدريبه**. عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

عبد الله، محمد قاسم. (٢٠٠٣). الخطة التربوية الفردية للأطفال في مدارس الدمج ومعاهد التربيـــة الفكرية في مناطق جنوب المملكة العربية السعودية، **مجلة الطفولة العربية**، المجلد الخامس، العدد ١٧، ديسمبر.

عدس محمد عبد الرحيم، ( ١٩٩٦), **المعلم الفاعل والتدريس الفعال**.ط١, دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

مدبولي، محمد عبد الخالق ( ٢٠٠٢). **التنمية المهنية للمعلمين ن الاتجاهات المعاصرة، المـــدخل، الإستراتيجية**. ط١، العين- الإمارات العربية المتحدة .

ويح، محمد عبد الرزاق (٢٠٠٣). **منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الـــشاملة**. ط١، دار الفكر، عمان.

يونس، محمد، (٢٠٠٩). **المعلم الفعّال في التربية الخاصة: الدليل العملي للنجاح**. ترجمـــة، ط١، عمان: دار الفكر.

## المراجع الأجنبية

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2010). **Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports**.11th Ed, the AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and Classification, Washington.

Billingsly, B. (1992). **A Comparison of Staff Development Needs of Beginning and Experiment Special Education Teachers of the Mild Disabled**, DAI-A53/05, 1481, Nov.

Billingsly, B., S. (1993). Teacher Retention and Attrition in Special and General Education: A critical review of the literature. **Journal of Special Education**, Vol, 22. No 2 .p137-136.

Bouk, E., C. (2005). Secondary Special Education: Perspective of Pre-service Preparation and Satisfaction. **Teacher Education and Special Education**, Vol. 27.N0 400,000.

Browder, D., Karvonen, M., Davis, S., Fallin, K., Courtade, M., &Little, G. (2005). The Impact of Teacher Training on State Alternate Assessment Scores. **Exceptional Children**, Vol, 71, 3, p267-282.

Brown, L., AB. (2007). **The Critical Features of Effective Preparation Programs**: A case study of The Special Educator Endorsement Programs in the State of Oregon.

Carlson, E., Lee, H.& Westat, K. (2004), Identifying Attributes of High Quality Special Education Teachers. **Teacher Education and Special Education**, Vol. 27.No 4,000-000.

CEC-Council for Exceptional Children. (2006), Professional standards. **http:// cec.sped.org.**

Cook, L. (2007). When in Rome: Influences on Special Education Student-Teacher Teaching ،**International Journal of Special Education.** Vol 22, No.3000-000.

Debra, A., Neubert, Sherril, Moon, Mag, Grigal & Vanessa, R. (2001). Post Secondary Educational Practices for Individuals with Mental Retardation and other Significant Disabilities: A review, of the literature. **Journal of Vocational Rehabilitation**, Vol. 16, 3/4, p15.

Drew, Clifford, j., & Hardman, Michael, L. (2009).**Intellectual Disabilities across the Lifespan**.9td Ed, Pearson Education, Inc, New Jersey.

Emily, C., & Bouck. (2004). Exploring Secondary Special Education for Mild Retardation Impairment**. Remedial &Special Education,** Vol.25, 6, p367-390

ERIC- Educational Resources Information Center. (2005), Special Education: Teachers Responsibility. **Http: //www. eric.ed.gov**.

ETS, (1999). **Journal of Special Education**. (2005), Vol, 11. No9, p11.http: //www.ETS.edu.

Foreman, Phill. (2009). **Education of Students with an Intellectual Disability: Research and Practice**, Information Age Publishing Inc, U.S.A

Fredericks, & Elizabeth, M. (1976). **The Effectiveness of the Specific Skills Development Teacher Training Programe for Paraprofessionals**. Dissertation, Doctor Theses, Texas University.

Hallahan, D., P. & Kauffman, J., M. (2006). **Exceptional Learners: Introduction to Special Education**, (10th Ed) New Jersey, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Hallahan, D., P., Kauffman, J., M., & Pullen, p., C. (2009). **Exceptional Learners: An Introduction to Special Education.**11td Ed, Pearson Education, Inc, New Jersey.

Henley, M., Ramsey, R., S., & ALgozzine, R., F.(2009). **Characteristic of and Strategies for Teaching Students with Mild Disabilities**, 6td ed, Pearson Education, Inc, New Jersey.

Hrydowy, E., &Martin, G. (1994). A practical Staff Management Package for Use in a Training Programe for Person with Development Disabilities. **Journal of Applied Behavior Analysis**, Vol, 15, P111-122.

Hua Kua, Hou. (1991). In-service Educational Needs of Teachers Working with the Mentally Retarded. **Journal of Special Education, National Taiwan Teachers College,** Vol. 1, 80, p229-260.

Hunt, N., & Marshall, K. (2002). **Exceptional Children and Youth: An Introduction to Special Education.** 3td Ed, Houghton Mifflin Company, Boston.

Judge, S., & Oreshkina, M. (2004). Special Education Teacher Preparation in Belgium, Russia, and, United States: A Comparative Study. **Teacher Education and Sp Education,** Vol.27.No3, 000-000.

Myreddi, V., & Narayand. (1996).A study on the Utility of Functional Assessment for Teacher of Children with Mental Retardation. **International Journal of Rehabilitation Research,** Vol.91, 8.p333-344.

Nicole, A., C. (2008). **In-depth Study of Expert Middle School Special Educators.** Dissertation, Doctor Theses, George Mason University.

Obiakor, F., E., Bakken, J., P., & Rotatori, A., F. (2010). **Current Issues and Trends in Special Education: Research, Teacher, and Teacher Preparation**, 1td ed. Emerald Group Publishing Limited

Platt, J., M, &Olson, J. (1990). Why Teacher are Leaving Special Education. **Teacher Education and Special Education,** Vol, 13. P192-196.

Prater, M., & Sileo, T., W. (2004).Field Work Requirements in Special Education Preparation: A National study. **Teacher Education and Special Education,** Vol, 27. No3, 000-000.

Ross, S. (2002). **Teacher Feeling of Competency in Educating -Children with Special Needs in the General Education Setting,** Dissertations, Master Thesis, (042).

Smith, D., & Tyler, N. (2010). **Introduction to Special Education, Making A Difference**. 7td Ed, Pearson Education, Inc, New Jersey.

Stainback, M. (1986). Training Teacher for the Severely and Profoundly Handicapped. **Journal of Applied Behavior Analysis,** Vol, 17.No2, p32-44.

# الملاحق

# ملحق(١)

## قائمة بأسماء المحكمين للأداة القياس ووجهة العمل لكل منهم

| م | المحكم | جهة العمل |
|---|---|---|
| ١ | الدكتور رائد الشيخ ذيب | الجامعة الأردنية |
| ٢ | الدكتور عماد محمد علي | الجامعة الأردنية |
| ٣ | الدكتورة سهى الحسن | الجامعة الهاشمية |
| ٤ | الدكتورة خلود دبابنة | الجامعة الهاشمية |
| ٥ | الدكتورة ايناس عليمات | الجامعة الهاشمية |
| ٦ | الدكتور جمال أبو زيتون | جامعة آل البيت |
| ٧ | هيام القاق | مركز العطاء الشامل |
| ٨ | فاطمة محمد الدهامشة | جمعية سيدات الضليل |
| ٩ | رهام عمر ناصر | مركز المنار للتنمية الفكرية |
| ١٠ | إيمان فرحان المجالي | مركز وروضة البيان للتدخل المبكر |

## ملحق(٢)

## مقياس الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية

### البيانات الأولية

معلومات أساسية

مديرية التربية والتعليم ..............................................

المحافظة ..............................................................

| أسم المدرسة/المركز | القطاع: ☐ حكومي ☐ خاص |
|---|---|
| | |

**الجنس:**

☐ ذكر ☐ أنثى

**المؤهل العلمي:**

☐ ثانوية عامة ☐ دبلوم متوسط ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير

**سنوات الخدمة بشكل عام:**

☐ أقل من ٥ سنوات ☐ ٦-١٠ سنوات ☐ ١١ – ١٥ سنة

☐ ١٦ – ٢٠سنة ☐ أكثر من عشرين سنة

**عدد سنوات الخدمة في مجال تعليم الطلبة ذوي الإعاقة العقلية:**

☐ أقل من ٣ سنوات ☐ ٣-٦ سنوات ☐ أكثر من٦ سنوات

**البعد الأول: التخطيط للتدريس وتصميمه:**

يعرّف في هذه الدراسة بأنه جميع الإجراءات التي يقوم بها معلـم الطلبـة ذوي الإعاقـة العقليـة للتخطيط للتعليم, والمشتملة على كتابة عناصر الخطة التربوية الفردية بما في ذلك تحديد مـستوى الأداء الحالي، والأهداف طويلة المدى, والأهداف قصيرة المدى, وتقرير كيف سوف يعلم، وتحليـل المهمة التعليمية, وتجهيز البيئة الفيزيائية وبناءها, وتحديد متغيرات التعلم المختلفة.

| الرقم | الفقرات | غالبا | أحيانا | نادراً |
|---|---|---|---|---|
| ١ | يُحدّد مستوى الأداء الحالي للطلبة. | | | |
| ٢ | يُحدّد الفجوة بين مستوى الأداء الحالي للطلبة والأداء المتوقع الوصول إليه. | | | |
| ٣ | يلتزم المعلم بنقاط القوة والضعف لدى الطالب عند صياغة الأهداف التعليمية. | | | |
| ٤ | يضع خطة سنوية وخطة فصلية وخطة شهرية لبرنامج تعليم وتدريب الطلبة. | | | |
| ٥ | يصوغ الأهداف التعليمية السنوية والأهداف قصيرة المدى بشكل متسلسل وتدريجي. | | | |
| ٦ | يصوغ الأهداف التعليمية السنوية والأهداف قصيرة المدى بطريقة إجرائية. | | | |
| ٧ | يُحدّد ظروف الأداء للأهداف التعليمية السنوية والأهداف قصيرة المدى. | | | |
| ٨ | يُحدّد معايير النجاح في الأداء للأهداف التعليمية السنوية والأهداف قصيرة المدى. | | | |
| ٩ | يراعي واقعية الخطة وموضوعيتها وقابليتها للتنفيذ. | | | |
| ١٠ | يراعي عامل المرونة بحيث يمكن تعديل الخطة حسب الحاجات الفردية لكل طالب. | | | |
| ١١ | ينوع في الأهداف التعليمية بحيث تشمل مثلاً: أهداف أهداف معرفية وانفعالية، وحس حركية ولغوية. | | | |

| نادرا | أحيانا | غالبا | الفقرات | الرقم |
|---|---|---|---|---|
| | | | يصمم برنامج تربوي يتناسب مع الحاجات التعليمية للطالب. | ١٢ |
| | | | يراعي ارتباط الأهداف في الخطة التربوية الفردية بالأنشطة الحياتية اليومية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية. | ١٣ |
| | | | يتناسب محتوى الخطة التربوية الفردية التي يتم تطويرها واحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة العقلية. | ١٤ |
| | | | يلتزم المعلم بتنفيذ الخطة التربوية الفردية . | ١٥ |
| | | | يصوغ أهداف الخطة التربوية الفردية بناءً على مستوى الأداء الحالي للطالب ذوي الإعاقة العقلية. | ١٦ |
| | | | يضع خطة لإدارة وضبط وتسجيل السلوك والأداء. | ١٧ |
| | | | يعتمد دليلا للمعلم يساعده في تعليم كل درس أو مهارة. | ١٨ |
| | | | يتعاون مع أعضاء الفريق التربوي عند التخطيط لبرامج الطلبة. | ١٩ |
| | | | يعتمد جدولاً محدداً للنشاطات الأكاديمية وغير الأكاديمية اليومية . | ٢٠ |
| | | | يستخدم الوسائل والمواد التعليمية المناسبة. | ٢١ |
| | | | يستخدم المعلومات والبيانات المتوفرة عن أداء الطلبة للتخطيط للتعليم . | ٢٢ |

**البعد الثاني: الإدارة الصفية**

يُعرّف على انه الممارسات المنفذة من قبل المعلم داخل الغرفة الصفية والمتضمنة تحديد مستويات وتوقعات أدائية (سلوكية) للطلبة والسعي لتحقيق هذه المستويات والتوقعات, وتعزيز السلوك المرغوب فيه, ومراقبة سلوك الطلبة, وخفض السلوك غير المرغوب فيه وإزالة أية عوائق تحد من تعلم الطلبة.

| الرقم | الفقرات | غالبا | أحيانا | نادرا |
|---|---|---|---|---|
| ٢٣ | يُوفر بيئة تعليمية صفية مريحة ومناسبة ( مثلا: الإنارة، التهوية، المساحة). | | | |
| ٢٤ | يحرص على أن تخلو الغرفة الصفية من الأدوات والأشياء التي قد تشكل خطراً على حياة الطفل. | | | |
| ٢٥ | يُعدّل ترتيب المقاعد حسب الأنشطة الصفية ومدى مناسبتها لطبيعة الأهداف. | | | |
| ٢٦ | يُنظم غرفة الصف بشكل يتناسب مع احتياجات الطلبة وتعلمهم(مثلاً: ترتيب المقاعد, حجم المقاعد, المسافة بين المقاعد, حرية الحركة للطلبة وسهولتها, عدد الطلبة في الصف, أماكن جلوسهم). | | | |
| ٢٧ | يُوضّح قواعد السلوك الصفي(السلوك المقبول وغير المقبول). | | | |
| ٢٨ | يعرّف المعلم السلوك المستهدف بدقة ووضوح قبل تنفيذ خطة تعديل السلوك. | | | |
| ٢٩ | يقوم بملاحظة وتسجيل السلوك المراد تعديله. | | | |
| ٣٠ | يعدّل المعلم خطة تعديل السلوك حسب الحاجة. | | | |
| ٣١ | يستخدم التعزيز الايجابي بطريقة مناسبة لتدعيم السلوك المرغوب فيه . | | | |

| الرقم | الفقرات | غالبا | أحيانا | نادرا |
|---|---|---|---|---|
| ٣٢ | يتجاهل السلوك غير المرغوب فيه الذي لا يعيق سير العملية التعليمية وذلك بناءً على الهدف من السلوك مثلاً: (إذا كان الهدف من السلوك جذب انتباه المعلم يتم تجاهله. أما إذا كان هدف السلوك طريقة تواصل غير صحيحة, هنا يجب تعليمه طريقة تواصل أخرى وليس تجاهل السلوك). | | | |
| ٣٣ | يستخدم أساليب مناسبة لخفض الاستجابات التي تعيق سير العملية التعليمية(أساليب تعديل السلوك). | | | |
| ٣٤ | يتعامل مع مشكلات الطلبة الآنية والطارئة أثناء التدريس بشكل مناسب. | | | |

**البعد الثالث: تنفيذ التدريس:**

وهو عبارة عن استخدام المعلم لأساليب تعليمية متنوعة, ووسائل تعليمية مختلفة تؤدي إلى زيادة تحصيل الطلبة في الجوانب الأكاديمية وتقلل من سلوكاتهم غير المرغوبة. كما يتضمن التهيئة للتدريس, وتصميم الوسائل التعليمية واستخدامها وعرضها وتقديم التدريس وتعديل التدريس وتكييفه وتصنيف وتقسيم الطلبة حسب قدراتهم.

| الرقم | الفقرات | غالبا | أحيانا | نادرا |
|---|---|---|---|---|
| ٣٥ | يُحدّد أهداف الحصة بما يتناسب مع الأهداف السنوية والأهداف قصيرة المدى. | | | |
| ٣٦ | يُحدّد أهداف الحصة بطريقة قابلة للقياس. | | | |
| ٣٧ | يُحدّد معايير انجاز أهداف الحصة. | | | |
| ٣٨ | يستخدم الوسائل والأدوات والمواد التعليمية المناسبة. | | | |
| ٣٩ | يُقيّم الأهداف الموضوعة ضمن الحصة. | | | |
| ٤٠ | يجذب انتباه الطلبة عند تنفيذ المهمة التعليمية(مثال: أن يشير المعلم بيده للطلبة, يصدر صوت, حركة). | | | |
| ٤١ | يستخدم لغة سليمة تتناسب ومستوى الطلبة. | | | |
| ٤٢ | يستخدم التواصل اللفظي وغير اللفظي لاستثارة انتباه الطلبة. | | | |
| ٤٣ | يُهيئ الطلبة في بداية الحصة للدرس الجديد. | | | |
| ٤٤ | يربط الدرس الحالي بالدروس السابقة . | | | |
| ٤٥ | يحلل المهمات والمهارات التعليمية بشكل مناسب قبل البدء بالتدريس. | | | |
| ٤٦ | ينتقل تدريجيا من المهارات البسيطة إلى المهارات الأكثر تعقيداً. | | | |
| ٤٧ | يقيم المعلم الأنشطة المستخدمة لتدريس المحتوى التعليمي. | | | |
| ٤٨ | يستخدم أنشطة متنوعة لتدريس المحتوى التعليمي. | | | |
| ٤٩ | يُعدّل محتوى المناهج بما يتناسب مع الأهداف التعليمية. | | | |
| ٥٠ | يُقدّم أمثلة عديدة بشكل دوري للمساعدة على توضيح الفكرة. | | | |
| ٥١ | يدّعم التدريس بتدريبات ملائمة للطلبة. | | | |
| ٥٢ | يربط مادة الدرس بالحياة العملية واليومية. | | | |

| الرقم | الفقرات | غالبا | أحيانا | نادرا |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ٥٣ | يراعي وصول الطالب إلى درجة الإتقان في كل خطوة. | | | |
| ٥٤ | يُصحح أخطاء الطلبة بشكل فوري(في نفس الوقت) . | | | |
| ٥٥ | يُقدّم مراجعة تراكمية للمفاهيم الجديدة التي تم تعليمها | | | |
| ٥٦ | يُقلل تدخله تدريجيا لتعليم الطلبة الاستقلالية. | | | |
| ٥٧ | يزود الطلبة بتغذية راجعة فورية متكررة. | | | |
| ٥٨ | يراعي الفروق الفردية في التدريس. | | | |
| ٥٩ | يُعدّل من السرعة في تقديم المحتوى الدراسي. | | | |
| ٦٠ | يُوفر التعليم الإضافي للطلبة(أثناء الدوام المدرسي, أو بعد الدوام المدرسي). | | | |
| ٦١ | يستخدم حواس الطفل المختلفة في عمليات التدريب. | | | |
| ٦٢ | يشجع الطلبة الذين يستطيعون أداء المهمات بطريقة مقبولة على تدريب أقرانهم المعوقين. | | | |
| ٦٣ | يحافظ على مستوى ملائم من الدافعية لدى الطلبة. | | | |
| ٦٤ | يستثمر الوقت المخصص للدرس بفاعليّة. | | | |
| ٦٥ | يستخدم أسلوب تحليل المهمات عند الحاجة. | | | |
| ٦٦ | يستخدم الوسائل البصرية والوسائل السمعية (الصور والرسومات) في توضيح الدروس. | | | |
| ٦٧ | يستخدم أسلوب النمذجة عند الحاجة. | | | |
| ٦٨ | يستخدم المجسّمات في توضيح الدروس. | | | |
| ٦٩ | يستخدم أسلوب التلقين عند الحاجة. | | | |
| ٧٠ | يُقسّم الطلبة إلى مجموعات صغيرة، تتعاون معا للوصول إلى الهدف المطلوب. | | | |
| ٧١ | يستخدم الحاسوب في تعليم الدرس. | | | |
| ٧٢ | يُقيِّم باستمرار مدى التقدم في أداء الطلبة. | | | |
| ٧٣ | يعمل بشكل فردي مع الطلبة عند الحاجة لذلك. | | | |
| ٧٤ | يُوفر الآليات اللازمة للحصول على المساعدة التي قد يحتاجها الطلبة. | | | |

**البعد الرابع: تقييم فاعليّة التدريس:**

وهو عبارة عن الممارسات التقويمية المنفذة من قبل معلم الطلبة ذوي الإعاقة العقلية فيما يتعلق بمراقبة تقدم ونمو قدرات الطلبة بشكل مباشر, وتوفير تغذية راجعة فورية, واختيار أدوات التقييم المناسبة والتي تتلاءم مع إمكانيات وقدرات الأفراد ذوي الإعاقة العقلية, واستخدام البيانات لاتخاذ القرارات, وتسجيل مدى تقدم الطلبة.

| الرقم | الفقرات | غالبا | أحيانا | نادرا |
|---|---|---|---|---|
| ٧٥ | يستخدم وسائل التقويم المتنوعة والمناسبة لقياس مدى تحقيق الأهداف. | | | |
| ٧٦ | يلاحظ سلوكات الطلبة ويقوم بتسجيلها في السجلات الخاصة . | | | |
| ٧٧ | يُوجه أسئلة أثناء الدرس للتأكد من تحقيق كل هدف قبل الانتقال لغيره. | | | |
| ٧٨ | يُطور أدوات مناسبة لتقويم تعلم الطلبة. | | | |
| ٧٩ | يطبق أنواعا مختلفة من الاختبارات الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة العقلية(الاختبارات الخاصة بعملية التدريس). | | | |
| ٨٠ | يُفسر نتائج الاختبارات التي تطبق على الطالب. | | | |
| ٨١ | يستخدم نتائج التقويم في تحسين عملية التدريس وتوجيهها. | | | |
| ٨٢ | تغطي اختباراته المحتوى المعرفي للمادة. | | | |
| ٨٣ | يُنظم برنامج تقويم يومي لقياس مدى التقدم في مهارات الطلبة . | | | |
| ٨٤ | يُقيّم الأهداف السنوية والأهداف قصيرة المدى الموجودة في الخطة. | | | |
| ٨٥ | يراعي الفروق الفردية في التقييم. | | | |
| ٨٦ | يستخدم سجلاً تراكمياً لرصد تقدّم الطالب في مهارات التدريس. | | | |
| ٨٧ | يُقيّم أداء الطلبة بعد التدخل التربوي أو السلوكي باستخدام الأدوات المناسبة. | | | |

# ملحق (٣)

## معاملات ارتباط كل فقرة مع المجال الذي تنتمي إليه ومع الأداة ككل.

| رقم الفقرة | الفقرة | معامل ارتباط الفقرة مع: المجال الذي تنتمي إليه* | الأداة ككل* |
|---|---|---|---|
| | **التخطيط للتدريس وتصميمه** | | |
| ١ | يُحدّد مستوى الأداء الحالي للطلبة. | ٠,٢٤ | ٠,٤٥ |
| ٢ | يُحدّد الفجوة بين مستوى الأداء الحالي للطلبة والأداء المتوقع الوصول إليه. | ٠,٣٥ | ٠,٣٥ |
| ٣ | يلتزم المعلم بنقاط القوة والضعف لدى الطالب عند صياغة الأهداف التعليمية. | ٠,٤٥ | ٠,٢٦ |
| ٤ | يضع خطة سنوية وخطة فصلية وخطة شهرية لبرنامج تعليم وتدريب الطلبة. | ٠,٢١ | ٠,٣٧ |
| ٥ | يصوغ الأهداف التعليمية السنوية والأهداف قصيرة المدى بشكل متسلسل وتدريجي. | ٠,٣٥ | ٠,٤٥ |
| ٦ | يصوغ الأهداف التعليمية السنوية والأهداف قصيرة المدى بطريقة إجرائية. | ٠,٤٦ | ٠,٦٧ |
| ٧ | يُحدّد ظروف الأداء للأهداف التعليمية السنوية والأهداف قصيرة المدى. | ٠,٥١ | ٠,٥١ |
| ٨ | يُحدّد معايير النجاح في الأداء للأهداف التعليمية السنوية والأهداف قصيرة المدى. | ٠,٧٦ | ٠,٣٤ |
| ٩ | يراعي واقعية الخطة وموضوعيتها وقابليتها للتنفيذ. | ٠,٢٦ | ٠,٤٥ |
| ١٠ | يراعي عامل المرونة بحيث يمكن تعديل الخطة حسب الحاجات الفردية لكل طالب. | ٠,٢٧ | ٠,٦١ |
| ١١ | ينوع في الأهداف التعليمية بحيث تشمل مثلاً: أهداف أهداف معرفية وانفعالية، وحس حركية ولغوية. | ٠,٤٣ | ٠,٣٥ |
| ١٢ | يصمم برنامج تربوي يتناسب مع الحاجات التعليمية للطالب. | ٠,٣٩ | ٠,٤٥ |
| ١٣ | يراعي ارتباط الأهداف في الخطة التربوية الفردية بالأنشطة | ٠,٣٣ | ٠,٦١ |

| رقم الفقرة | الفقرة | معامل ارتباط الفقرة مع المجال الذي تنتمي إليه* | الأداة ككل* |
|---|---|---|---|
| | الحياتية اليومية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية. | | |
| ١٤ | يتناسب محتوى الخطة التربوية الفردية التي يتم تطويرها واحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة العقلية. | ٠,٢٩ | ٠,٥٤ |
| ١٥ | يلتزم المعلم بتنفيذ الخطة التربوية الفردية . | ٠,٦٤ | ٠,٤٨ |
| ١٦ | يصوغ أهداف الخطة التربوية الفردية بناءً على مستوى الأداء الحالي للطالب ذوي الإعاقة العقلية. | ٠,٢٦ | ٠,٥٧ |
| ١٧ | يضع خطة لإدارة وضبط وتسجيل السلوك والأداء. | ٠,٣٤ | ٠,٥٥ |
| ١٨ | يعتمد دليلا للمعلم يساعده في تعليم كل درس أو مهارة. | ٠,٦٤ | ٠,٦٢ |
| ١٩ | يتعاون مع أعضاء الفريق التربوي عند التخطيط لبرامج الطلبة. | ٠,٤١ | ٠,٥٧ |
| ٢٠ | يعتمد جدولاً محدداً للنشاطات الأكاديمية وغير الأكاديمية اليومية . | ٠,٤٩ | ٠,٤٦ |
| ٢١ | يستخدم الوسائل والمواد التعليمية المناسبة. | ٠,٣٥ | ٠,٦٥ |
| ٢٢ | يستخدم المعلومات والبيانات المتوفرة عن أداء الطلبة للتخطيط للتعليم . | ٠,٤٩ | ٠,٢٥ |
| **الإدارة الصفية** | | | |
| ٢٣ | يُوفر بيئة تعليمية صفية مريحة ومناسبة ( مثلا: الإنارة، التهوية، المساحة). | ٠,٤٥ | ٠,٥٩ |
| ٢٤ | يحرص على أن تخلو الغرفة الصفية من الأدوات والأشياء التي قد تشكل خطراً على حياة الطفل. | ٠,٥١ | ٠,٦٤ |
| ٢٥ | يُعدّل ترتيب المقاعد حسب الأنشطة الصفية ومدى مناسبتها لطبيعة الأهداف. | ٠,٣٥ | ٠,٥٩ |
| ٢٦ | يُنظم غرفة الصف بشكل يتناسب مع احتياجات الطلبة وتعلمهم(مثلاً: ترتيب المقاعد, حجم المقاعد, المسافة بين المقاعد, حرية الحركة للطلبة وسهولتها, عدد الطلبة في الصف, أماكن جلوسهم). | ٠,٦٢ | ٠,٤٧ |
| ٢٧ | يُوضّح قواعد السلوك الصفي(السلوك المقبول وغير المقبول). | ٠,٢٤ | ٠,٢٥ |

| رقم الفقرة | الفقرة | معامل ارتباط الفقرة مع | |
|---|---|---|---|
| | | المجال الذي تنتمي إليه* | الأداة ككل* |
| ٢٨ | يعرّف المعلم السلوك المستهدف بدقة ووضوح قبل تنفيذ خطة تعديل السلوك. | ٠,٢٩ | ٠,٣٧ |
| ٢٩ | يقوم بملاحظة وتسجيل السلوك المراد تعديله. | ٠,٣٧ | ٠,٥٦ |
| ٣٠ | يعدّل المعلم خطة تعديل السلوك حسب الحاجة. | ٠,٤٥ | ٠,٧٤ |
| ٣١ | يستخدم التعزيز الايجابي بطريقة مناسبة لتدعيم السلوك المرغوب فيه . | ٠,٧١ | ٠,٣٤ |
| ٣٢ | يتجاهل السلوك غير المرغوب فيه الذي لا يعيق سير العملية التعليمية وذلك بناءً على الهدف من السلوك مثلاً: (إذا كان الهدف من السلوك جذب انتباه المعلم يتم تجاهله. أما إذا كان هدف السلوك طريقة تواصل غير صحيحة, هنا يجب تعليمه طريقة تواصل أخرى وليس تجاهل السلوك). | ٠,٣٥ | ٠,٤٤ |
| ٣٣ | يستخدم أساليب مناسبة لخفض الاستجابات التي تعيق سير العملية التعليمية(أساليب تعديل السلوك). | ٠,٢٦ | ٠,٥١ |
| ٣٤ | يتعامل مع مشكلات الطلبة الآنية والطارئة أثناء التدريس بشكل مناسب. | ٠,٤٥ | ٠,٣٣ |
| **تنفيذ التدريس** | | | |
| ٣٥ | يُحدّد أهداف الحصة بما يتناسب مع الأهداف السنوية والأهداف قصيرة المدى. | ٠,٣٥ | ٠,٤٥ |
| ٣٦ | يُحدّد أهداف الحصة بطريقة قابلة للقياس. | ٠,٢٩ | ٠,٣٥ |
| ٣٧ | يُحدّد معايير انجاز أهداف الحصة. | ٠,٦١ | ٠,٦٦ |
| ٣٨ | يستخدم الوسائل والأدوات والمواد التعليمية المناسبة. | ٠,٧٥ | ٠,٤٥ |
| ٣٩ | يُقيّم الأهداف الموضوعة ضمن الحصة. | ٠,٥١ | ٠,٥١ |
| ٤٠ | يجذب انتباه الطلبة عند تنفيذ المهمة التعليمية(مثال: أن يشير المعلم بيده للطلبة, يصدر صوت, حركة). | ٠,٥٦ | ٠,٧٦ |
| ٤١ | يستخدم لغة سليمة تتناسب ومستوى الطلبة. | ٠,٣٤ | ٠,٤٤ |

| رقم الفقرة | الفقرة | معامل ارتباط الفقرة مع المجال الذي تنتمي إليه* | الأداة ككل* |
|---|---|---|---|
| ٤٢ | يستخدم التواصل اللفظي وغير اللفظي لاستثارة انتباه الطلبة. | ٠,٢٦ | ٠,٣٤ |
| ٤٣ | يُهيئ الطلبة في بداية الحصة للدرس الجديد. | ٠,٥١ | ٠,٣٩ |
| ٤٤ | يربط الدرس الحالي بالدروس السابقة . | ٠,٤٦ | ٠,٥٨ |
| ٤٥ | يحلل المهمات والمهارات التعليمية بشكل مناسب قبل البدء بالتدريس. | ٠,٦٢ | ٠,٥٤ |
| ٤٦ | ينتقل تدريجيا من المهارات البسيطة إلى المهارات الأكثر تعقيداً. | ٠,٥٩ | ٠,٥١ |
| ٤٧ | يقيم المعلم الأنشطة المستخدمة لتدريس المحتوى التعليمي. | ٠,٣٢ | ٠,٦٢ |
| ٤٨ | يستخدم أنشطة متنوعة لتدريس المحتوى التعليمي. | ٠,٤٥ | ٠,٣٥ |
| ٤٩ | يُعدّل محتوى المناهج بما يتناسب مع الأهداف التعليمية. | ٠,٦٢ | ٠,٥١ |
| ٥٠ | يُقدّم أمثلة عديدة بشكل دوري للمساعدة على توضيح الفكرة. | ٠,٣٤ | ٠,٤٥ |
| ٥١ | يدّعم التدريس بتدريبات ملائمة للطلبة. | ٠,٢٦ | ٠,٤٤ |
| ٥٢ | يربط مادة الدرس بالحياة العملية واليومية. | ٠,١٥ | ٠,٢٤ |
| ٥٣ | يراعي وصول الطالب إلى درجة الإتقان في كل خطوة. | ٠,٤٢ | ٠,٢٩ |
| ٥٤ | يُصحح أخطاء الطلبة بشكل فوري(في نفس الوقت). | ٠,٣٤ | ٠,٣٧ |
| ٥٥ | يُقدّم مراجعة تراكمية للمفاهيم الجديدة التي تم تعليمها | ٠,٢٦ | ٠,٢٨ |
| ٥٦ | يُقلل تدخله تدريجيا لتعليم الطلبة الاستقلالية. | ٠,٥٨ | ٠,٣٤ |
| ٥٧ | يزود الطلبة بتغذية راجعة فورية متكررة. | ٠,٣٤ | ٠,٥١ |
| ٥٨ | يراعي الفروق الفردية في التدريس. | ٠,٤٥ | ٠,٦١ |
| ٥٩ | يُعدّل من السرعة في تقديم المحتوى الدراسي. | ٠,٦١ | ٠,٥٩ |
| ٦٠ | يُوفر التعليم الإضافي للطلبة(أثناء الدوام المدرسي, أو بعد الدوام المدرسي). | ٠,٣٥ | ٠,٦٤ |
| ٦١ | يستخدم حواس الطفل المختلفة في عمليات التدريب. | ٠,٢٦ | ٠,٦٢ |
| ٦٢ | يشجع الطلبة الذين يستطيعون أداء المهمات بطريقة مقبولة على تدريب أقرانهم المعوقين. | ٠,٣٢ | ٠,٤٧ |
| ٦٣ | يحافظ على مستوى ملائم من الدافعية لدى الطلبة. | ٠,٣٥ | ٠,٦٨ |

| رقم الفقرة | الفقرة | معامل ارتباط الفقرة مع | |
|---|---|---|---|
| | | المجال الذي تنتمي إليه* | الأداة ككل* |
| ٦٤ | يستثمر الوقت المخصص للدرس بفاعليّة. | ٠,٤٥ | ٠,٥٩ |
| ٦٥ | يستخدم أسلوب تحليل المهمات عند الحاجة. | ٠,٥٧ | ٠,٦٢ |
| ٦٦ | يستخدم الوسائل البصرية والوسائل السمعية (الصور والرسومات) في توضيح الدروس. | ٠,٧٥ | ٠,٦٧ |
| ٦٧ | يستخدم أسلوب النمذجة عند الحاجة. | ٠,٦٢ | ٠,٤٨ |
| ٦٨ | يستخدم المجسّمات في توضيح الدروس. | ٠,٤٧ | ٠,٢٥ |
| ٦٩ | يستخدم أسلوب التلقين عند الحاجة. | ٠,٦٥ | ٠,٣٧ |
| ٧٠ | يُقسّم الطلبة إلى مجموعات صغيرة، تتعاون معا للوصول إلى الهدف المطلوب. | ٠,٥٤ | ٠,٦٤ |
| ٧١ | يستخدم الحاسوب في تعليم الدرس. | ٠,٥٦ | ٠,٤٥ |
| ٧٢ | يُقيِّم باستمرار مدى التقدم في أداء الطلبة. | ٠,٢٦ | ٠,٦٧ |
| ٧٣ | يعمل بشكل فردي مع الطلبة عند الحاجة لذلك. | ٠,٣٤ | ٠,٢٨ |
| ٧٤ | يُوفر الآليات اللازمة للحصول على المساعدة التي قد يحتاجها الطلبة. | ٠,٧٤ | ٠,٣٥ |
| | **تقييم فاعلية التدريس** | | |
| ٧٥ | يستخدم وسائل التقويم المتنوعة والمناسبة لقياس مدى تحقيق الأهداف. | ٠,٢٤ | ٠,٤٥ |
| ٧٦ | يلاحظ سلوكات الطلبة ويقوم بتسجيلها في السجلات الخاصة . | ٠,٢٦ | ٠,٥٦ |
| ٧٧ | يُوجه أسئلة أثناء الدرس للتأكد من تحقيق كل هدف قبل الانتقال لغيره. | ٠,٣٥ | ٠,٧١ |
| ٧٨ | يُطور أدوات مناسبة لتقويم تعلم الطلبة. | ٠,٣٥ | ٠,٥١ |
| ٧٩ | يطبق أنواعا مختلفة من الاختبارات الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة العقلية(الاختبارات الخاصة بعملية التدريس). | ٠,٤٥ | ٠,٣٥ |
| ٨٠ | يُفسر نتائج الاختبارات التي تطبق على الطالب. | ٠,٦١ | ٠,٤٥ |
| ٨١ | يستخدم نتائج التقويم في تحسين عملية التدريس وتوجيهها. | ٠,٤٥ | ٠,٦٢ |

| رقم الفقرة | الفقرة | معامل ارتباط الفقرة مع | |
|---|---|---|---|
| | | المجال الذي تنتمي إليه* | الأداة ككل* |
| ٨٢ | تغطي اختباراته المحتوى المعرفي للمادة. | ٠,٤٤ | ٠,٧٦ |
| ٨٣ | يُنظم برنامج تقويم يومي لقياس مدى التقدم في مهارات الطلبة . | ٠,٢٤ | ٠,٤٥ |
| ٨٤ | يُقيّم الأهداف السنوية والأهداف قصيرة المدى الموجودة في الخطة. | ٠,٢٠ | ٠,٦٠ |
| ٨٥ | يراعي الفروق الفردية في التقييم. | ٠,٤٥ | ٠,٤٧ |
| ٨٦ | يستخدم سجلاً تراكمياً لرصد تقدّم الطالب في مهارات التدريس. | ٠,٣٤ | ٠,٦٥ |
| ٨٧ | يُقيّم أداء الطلبة بعد التدخل التربوي أو السلوكي باستخدام الأدوات المناسبة. | ٠,٤٥ | ٠,٥٨ |

* يفضل أن تكون قيمته اكبر من (٠,٢٠).

# ملحق (٤)

## قائمة بأسماء المحكمين للبرنامج التدريبي المقترح ووجهة العمل لكل منهم

| م | المحكّم | جهة العمل |
|---|---|---|
| ١ | الأستاذ الدكتور جميل الصمادي | الجامعة الأردنية |
| ٢ | الدكتور رائد الشيخ ذيب | الجامعة الأردنية |
| ٣ | الدكتور عماد محمد علي | الجامعة الأردنية |
| ٤ | الدكتورة خلود دبابنة | الجامعة الهاشمية |
| ٥ | الدكتور جمال أبو الرز | الجامعة الهاشمية |
| ٦ | الدكتور معتصم عكور | الجامعة الهاشمية |
| ٧ | الدكتورة رندة محاسنة | الجامعة الهاشمية |
| ٨ | هيام القاق | مركز العطاء الشامل |
| ٩ | فاطمة محمد الدهامشة | مركز سيدات الظليل |
| ١٠ | رهام عمر ناصر | مركز المنار للتنمية الفكرية |

# ملحق ( ٥ )
# دليل البرنامج التدريبي
# برنامج تدريب المعلمين

## أهداف البرنامج :

تعتبر الأهداف الخطوط العريضة التي تشكل إطار العمل، ومن السمات الرئيسة لأي برنامج تدريبي فعّال؛ أن تكون أهدافه واضحة وشاملة ومحددة، ويمكن ترجمتها إلى أداءات سلوكية فيما بعد، وتتمثل أهداف البرنامج في :

### الأهداف العامة:

١- تنمية الكفاءة التعليمية باعتبارها موضع الدراسة لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية.

٢- الربط بين المعرفة النظرية المكتسبة من خلال فترة الإعداد الجامعية والتطبيق العملي الميداني.

٣- تزويد المعلم بالجديد في طرائق وأساليب التدريس الحديثة والفعالة والمستندة إلى نتائج البحوث والدراسات والمراجع العلمية المتخصصة.

٤- تطوير أداء الطلبة ذوي الإعاقة العقلية.

### الأهداف الخاصة:

١- إكساب المعلمين المهارات والمعارف والاتجاهات اللازمة لهم في عملية التدريس.

٢-قياس تأثير البرنامج في أداء المعلمين بحساب الفرق بين درجات أدائهم القبلي، ودرجات

أدائهم البعدي، باستخدام أداة الملاحظة (قائمة شطب سلوكية) التي طورها الباحث لهذا الغرض.

**تصميم البرنامج التدريبي المقترح وتحديد المحتوى:**

من الأهمية بمكان اختيار المحتوى الملائم للفئة المستهدفة بما يلبي احتياجاتهم التدريبية من أجل تحقيق الهدف المطلوب وهو: الارتقاء بمستوى أداء المعلمين, ومراعاة التسلسل المنطقي في تغطية كافة المعارف، والمهارات المدرجة تحت كل بعد من الأبعاد المكونة للكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية.

أخذ الباحث بعين الاعتبار جملة من الأمور عند وضع المحتوى، من أهمها:

١- استناد المحتوى إلى الأهداف التي يسعى لتحقيقها .
٢- تنوع الخبرات والمهارات التي يشتمل عليها البرنامج.
٣- التوازن بين الأنشطة النظرية والتطبيقية العملية عند تنفيذ البرنامج بشكل متكامل وشامل.
٤- ملائمة الأنشطة لحاجات المتدربين الفعليّة, وحاجات الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في ضوء الدراسة المسحية لتقييم مستوى الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية.

**الأساس النظري للبرنامج :**

لدى الطلاب ذوي الإعاقة العقلية مستويات من الضعف في القدرة على التعلم والتدريب، تختلف باختلاف تصنيفات الإعاقة العقلية ومستوياتها، وهذا التباين في القدرات التي يمتلكها الأفراد ذوو الإعاقة العقلية يفرض على معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية تطوير قدراتهم ومؤهلاتهم،

بحسب خصائص وصفات الطلاب التي تتصف بالتعقيد. ويتم بناء الأساس المهني لمعلمي الطـلاب ذوي الإعاقة العقلية أساساً أثناء دراستهم وإعدادهم قبل التدريس الفعلي في الميدان، ويتم تطوير هذا الأساس أثناء خبرة التدريس، ولهذا يجب أن تحاول الجامعات تطوير المستوى المهني وتحسينه لهذه الفئة من المعلمين وذلك قبل الممارسة الفعلية في الميدان. وتجدر الإشارة إلى أن المملكة الأردنيـة الهاشمية لم تقم بتطوير أو استخدام معايير الممارسة المهنية الصادرة عن المجلس الأمريكي للأطفال غير العاديين CEC، والمعايير والقواعد المهنية التي تم المصادقة عليها من قبل المجلس الـوطني لاعتماد برامج تربية المعلمين (NCATE ) واللازمة للمعلمين العاملين مع الطلبـة ذوي الإعاقـة العقلية، وذلك خلافاً للمقترحات التي خرج بها مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً، والذي عقدته وزارة التربية والتعليم الأردنية في أيار من العام ٢٠٠٦م.

وتشير التقارير المختلفة الصادرة في الولايات المتحدة الأمريكية إلى وجود (٤٧,٥٣٢) ألف معلم تربية خاصة، وأن ما نسبته (١١,٤%) من هؤلاء المعلمين، يفتقرون إلى التأهيل المناسب في مجال التربية الخاصة، وبالإضافة إلى ذلك فإن معلمي التربية الخاصة الجدد والذين تقـل سـنوات خبرتهم عن (٣) سنوات والذين يشكلون ما نسبته (٣٠% ) من معلمي التربية الخاصة، يفتقرون إلى المهارة في أداء المهام الأساسية المطلوبة منهم وكل ذلك يمثل مؤشرات واضحة علـى أنَ هـؤلاء المعلمين يمتلكون القليل من المعرفة والقليل من المهارات المتخصصة لتعليم طلاب يمتلكون مـدى واسعا من الاحتياجات التعليمية المختلفة

وأشارت العديد من نتائج الأبحاث إلى ضرورة رفع مستوى الكفاءة المهنية للمعلمين, ودعا كلاهما إلى ضرورة تحسين وتطوير المهارات والمعارف التي يمتلكها المعلمون، حيـث إنَ تلـك

المعارف والمهارات لا تتلاءم وواقع الصفوف الدراسية. حيث أبرزا ضرورة تحسين المستوى التعليمي للمعلمين، وأشارا أيضاً إلى أن مؤسسات التعليم العالي هي المسؤولة عن نقص المعلمين المؤهلين.

ولمواجهة كل تلك المشكلات كان لا بد من التأكد من أن جميع الطلاب يحصلون على المعلومات والمهارات الضرورية، والتعليم المناسب واللازم لتقدمهم بالمستقبل، ولتحديد المسؤوليات، ولتفعيل فكرة المسائلة تم تحديد معايير تربوية لكل تخصص، وبناء عليها تم اشتقاق معايير في كل مجال من مجالات التربية الخاصة وتطويرها واعتمادها من أجل اعتماد المؤسسات التربوية التي تعنى بإعداد المعلمين وترخيصها، فعلى سبيل المثال: اعتمدت أكثر من أربعين ولاية في الولايات المتحدة الأمريكية والتزمت بمواءمة عمليات إجازة المعلمين مع معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC). وبناء على إحصائيات وزارة التربية والتعليم الأمريكية التي ذكرت أن (٩٠%) من شهادات التربية الخاصة التي تمنح سنويا تعتمد وتلتزم بالمعايير المهنية للتربية الخاصة. وقد طورت معايير التربية الخاصة عشرة معايير تصف الحد الأدنى من المعرفة والمهارات، والمعتقدات المشتركة لدى جميع مربي التربية الخاصة، وبالتالي تزويد العاملين من المعلمين، وغيرهم بالمعرفة والمهارات التي يجب أن يتقنوها؛ لكي تكون ممارساتهم آمنة وفعّالة.

لقد تضمن البرنامج التدريبي عدداً من الأبعاد التي تتوافق مع معايير الممارسة المهنية الصادرة عن (CEC). فالبرنامج التدريبي تضمن شرحا وافيا لبرامج تعديل السلوك, ومهارات تطبيق خطة دعم السلوك الايجابي والذي يتوافق مع أحد معايير مجلس الأطفال غير العاديين في بعد الأسس الأخلاقية فيما يتعلق بتخطيط وتطبيق مهارات إدارة السلوك. لقد ركز البرنامج التدريبي

أيضا على ضرورة تعديل استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية وتكييفها بما يتفق مع حاجات الطلاب ذوي الإعاقات النمائية والعقلية.كما تضمن البرنامج التدريبي على تطبيق مهارات تحليل المهمات(Task Analysis) كأحد الاستراتيجيات المستخدمة في تصميم التدريس للطلبة ذوي الحاجات الخاصة ومن ضمنهم الإعاقات النمائية والعقلية.كما احتوى البرنامج التدريبي على عدد من الأنشطة المتنوعة والمتعددة والتي تغطي بمحتواها الأبعاد المختلفة لمعايير الممارسة المهنية والصادرة عن مجلس الأطفال غير العاديين.

ومن أجل تحقيق هذه الأهداف السامية، وخصوصاً المتعلقة منها بإعداد معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية وتقييمهم وتطوير أدائهم، فإن مؤسسات التربية الخاصة مطالبة بأن تقيم مستوى المهارات والمعارف التي يمتلكها معلمو الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، بناء على معايير ثابتة يتم وفقها ذلك التقويم. ويمكن الاستفادة وبشكل كبير من الدراسات السابقة والكتب والمراجع ذات العلاقة و المعايير المعتمدة في مؤسسات إعداد وتطوير المعلمين العالمية. خصوصاً المعايير الصادرة عن (CEC) للعمل مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، و (NCATE)، كي يتسنى لهذه المؤسسات تحديد المهارات والمعارف والمعايير الضرورية واللازمة لنجاح عملية تربية الأطفال المعاقين عقلياً وتعليمهم.وقد تضمنت معايير الممارسة المهنية المعتمدة من( CEC) واللازمة للمعلمين العاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة العقلية الأبعاد التالية:

البعد الأول: الأسس (Foundations)

وينطوي على مجموعة من المعارف الواجب توافرها لدى معلمي طلبة ذوي الإعاقة العقلية.

وتتضمن هذه المعارف:التعريف والقضايا ذات العلاقة بتعريـف الأفـراد ذوي الإعاقـة العقليـة، والخدمات المتوفرة للأفراد ذوي الإعاقة العقلية وإمكانية دمجهم، والمؤسسات التاريخيـة المهتمـة والمعنية بالإعاقة العقلية، والاتجاهات والممارسات المنفذة في ميدان الإعاقة العقلية، والنظريات ذات العلاقة بالمشاكل السلوكية للأفراد ذوي الإعاقة العقلية.

البعد الثاني: تطور المتعلمين وخصائصهم (Development & Characteristics of Learner )

يتضمن عددا من المعارف الواجب توافرها لدى المعلمين حول أسـباب الإعاقـة العقليـة والنظريات الخاصة بالإعاقة العقلية، والتطبيقات المتعلقة بالوقاية من الإعاقة العقليـة، والمظـاهر الطبية للإعاقة العقلية، والتطبيقات العملية الخاصة بعملية التعلم، والخصائص الحركية والانفعاليـة والاجتماعية والنفسية للأفراد ذوي الإعاقة العقلية.

البعد الثالث: الفروق الفردية في التعلم (Individual Learning differences)

يضم فقرات من المعارف المتعلقة بأثر الإعاقات المتعددة على السلوك، التحديات والتعقيدات والتطبيقات الخاصة بخدمات الدعم الطبي، ومستويات الدعم اللازمة وذات العلاقة بحاجات الأفـراد ذوي الإعاقة العقلية.

البعد الرابع: استراتيجيات التدريس (Instruction Strategies)

يضم فقرات من المعارف الواجب توفرها لدى المعلمين حول المواد، و الاسـتراتيجيات التعليميـة الخاصة بالأفراد ذوي الإعاقة العقلية.

البعد الخامس: بيئـــة الـــتعلم والتفـــاعلات الاجتماعيـــة ( Learning Environment & Social Interaction)

يحتوي على فقرات من المعارف حول الطرق اللازمة لخلق وتأســيس البيئـــة التعليميـــة الإيجابية لتعليم الأفراد ذوي الإعاقة العقلية، والمهارات المتعلقة بتزويد الطلبة بالتدريس المناسب في الأوضاع المجتمعية المختلفة، والمهارات المتعلقة بالقدرة على تأسيس وبناء البيئة الفيزيائية اللازمة لتزويد الأفراد ذوي الإعاقة العقلية بالتعليم المثالي، والمهارات المتعلقة ببناء الخطة التعليمة المناسبة لتعليم هولاء الأفراد في أوضاع الدمج المختلفة.

البعد السادس: اللغة (Language)

يحتوي على عدد من الفقرات ذات العلاقة بالمهارات المتعلقة بالقدرة على بنـــاء واســـتخدام نظـــم الاتصال البديلة.

البعد السابع: التخطيط للتدريس (Instruction Planning)

يحتوي على فقرات من المعارف الواجب امتلاكها من قبل المعلمين، حول النماذج المختلفة للبرامج المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة العقلية والتي تتضمن القضايا ذات العلاقة بالانتقـــال، العمـــل، والتأهيل المهني. وتتضمن أيضاً عدداً من المهارات الواجب امتلاكها من قبل المعلمـــين والمتعلقـــة باختيار واستخدام الاستراتيجيات التعليمية المناسبة للأفراد ذوي الإعاقة العقلية، تصميم وتوظيـــف البرامج الحسية، وبناء خطة لتعليم المهارات الوظيفية المهمة في المجتمع، ومنها مهـــارات الحيـــاة

الاستقلالية، والمهارات ذات العلاقة بالعمل والتوظيف، المهارات الجنسية، وتشتمل المهارات أيضا على: التخطيط، والاختيار المناسب من أجل تكامل الخدمات المتضمنة في البرنامج التعليمي المصمم لتلبية مختلف الاحتياجات، وتصميم وتطبيق وتقييم البرنامج التعليمي (CEC, 2003).

البعد الثامن: التقييم (Assessment)

يتضمن فقرات من المعارف ذات العلاقة بالمصطلحات الخاصة المستخدمة في عملية تقييم الأفراد ذوي الإعاقة العقلية، والمعارف ذات العلاقة بالظروف البيئية الخاصة بعملية التقييم والتي تدعم وتزود بأقصى أداء للأفراد ذوي الإعاقة العقلية، كما تتضمن المعارف الخاصة بتقييم السلوك التكيفي، والمعارف المتعلقة بالقوانين والسياسة الخاصة بإجراءات الإحالة والدمج، أيضا تحتوي على عدد من المهارات المرتبطة باختيار وتطبيق أدوات التقييم المناسبة والتي تتلاءم مع إمكانيات وقدرات الأفراد ذوي الإعاقة العقلية.

البعد التاسع: الممارسات الأخلاقية والمهنية (Professional & Ethical Practice)

يحتوي على فقرات من المعارف المتعلقة بالمؤسسات والإصدارات الخاصة بحقل الإعاقة العقلية، كما سيحتوي فقرات من المهارات ذات العلاقة بالمشاركة في النشاطات الخاصة بالمؤسسات المتخصصة في مجال الإعاقة العقلية.

البعد العاشر: التعاون (Collaboration)

يتضمن فقرات من المعرفة حول المنظمات والشبكات، والمؤسسات، والخدمات التي تقدم الدعم

للأفراد ذوي الإعاقة العقلية، وتتضمن: المهارات المتعلقة بالعمل، والتعاون مع فريق العمل متعـــدد التخصصات وذلك من أجل التخطيط للخدمات الانتقالية للمراهقين المعـــاقين عقليـــاً بمـــا يـــضمن المشاركة المجتمعية الفعّالة والكاملة (CEC, 2003).

إن الهدف من هذا كله يكمن في جعل مؤسسات التربية الخاصة مؤسسات منظمة تقيّم وتحكم علـــى عملها بناء على استراتيجية واضحة المعالم بعيدة عن العشوائية والتخبط وعدم التنظـــيم، لتتحمـــل مسؤولياتها في تنمية الأفراد وسط متغيرات المجتمع وقواه المتعددة.

كما تم الاستفادة في بناء البرنامج التدريبي المقترح على عدد من الأبحاث والدراسات السابقة والأدب النظري المتعلق بالموضوع لإثراء البرنامج المقترح من حيث المحتوى، وأساليب التدريب، والتقويم، ومن أهم هذه الأبحاث والدراسات:

- معايير الممارسة المهنية الصادرة عن مجلس الأطفال غير العاديين (CEC)ذات العلاقة بالكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية.

## المراجع العربية:


- الحديدي، الخطيب( ٢٠٠٥). استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة .الطبعة الأولى, دار الفكر, عمان, الأردن .
- زيتون، كمال(٢٠٠٣). التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة, الطبعة الأولى, عالم الكتب, القاهرة.
- بطرس, حافظ بطرس ( ٢٠١٠). تكييف المناهج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة, دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان, الأردن.
- الخطيب، الحديدي, (٢٠٠٩). مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة, دار الفكر, عمان, الأردن.


## المراجع الأجنبية:


- Ysseldyke, Algozzine& Algozzine, Bob. (1995). Special Education: A practical Approach for Teachers, 3td Ed, Houghton Mifflin Company.
- Laitusis, Cara Cahalan, Cook, Lindal. (2007). Large – scale Assessment and Accommodations: What work, Council for Exceptional Children (CEC).
- Mcloughlin, James A, Lewis, Rena B, (2008). Assessing Students with Special Needs, (2008). 7th ed. Peatson Education, Inc Prentice Hail.
- Sandall, Susan R, Schwartz, LLenes. (2008). Building Blocks for Teaching Preschoolers with Special Needs 2nd Ed, Paul H. Brookee Publishing Co, Inc. LD
- Umbreit, John, Ferro, Jolenea & Liaupsin, Cara j. (2007). Functional Behavioral Assessment and Function – Based Intervention An Effective Practical Approach, Pearson Education Upper Sadde Rive, New Jersey.


## المراجع الالكترونية:


- CEC.(2010).Teachers of Individuals with Developmental Disabilities/ Autism. RetrievedJuly 07, 2010, from

http://www.cec.sped.org/Content/NavigationMenu/ProfessionalDevelopment/ProfessionalStandards/

# الباب الأول

## أ- تخطيط العملية التدريسية

### الأهداف العامة:

١- تطوير مهارات المعلمين على تحديد الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في تحديد عناصر التخطيط للتدريس (تحديد ما سيتم تدريسه، كيفية تنفيذ التدريس، تبني أهداف واقعية من الطلبة).

٢-تطوير مهارات المعلمين على أهمية مراعاة بعض العناصر الهامة في التخطيط لتعليم الطلبة (الفروق الفردية, الخصائص التعليمية للمتعلمين, الخبرات السابقة للمتعلمين).

٣-تطوير مهارات المعلمين في كتابة وصياغة الأهداف التعليمية, وتطوير مهاراتهم في تحليل المهمة التعليمية, وربط المحتوى التعليمي بطريقة التعلم التي يتم اختيارها.

### الأهداف الخاصة:

من المتوقع بعد الانتهاء من دراسة هذا البعد أن يكون المعلم قادرا على أن:

١. يحدد أسس اختيار محتوى الدرس.
٢. يعرف العناصر الأساسية التي يجب أن يشتمل عليها البرنامج التربوي الفردي.
٣. يعرف الاعتبارات الخاصة بتحديد مستوى الأداء الحالي للطالب .
٤. يكتب أهدافاً طويلة المدى وأهدافاً قصيرة المدى بشكل مناسب.
٥. يعرف طريقة ترجمة الأهداف قصيرة المدى إلى خطط دروس مناسبة باستخدام أسلوب تحليل المهمة .

٦. يعرف خطة الدرس الجيدة وإدراك أهمية الإعداد المسبق للمواد والأدوات اللازمة لتنفيذها بفاعلية.

٧. يربط محتوى الدرس بالأهداف التي يعمل على تحقيقها وبطريقة التعليم المستخدمة وفي المواقف الطبيعية في حياة الطلبة ذوي الإعاقة العقلية.

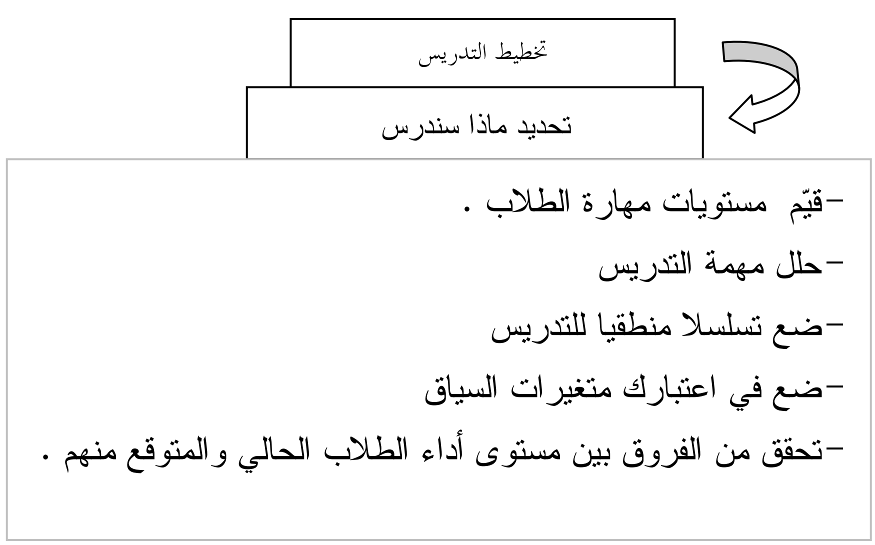
## تقديم وتمهيد

إن التخطيط للتدريس يعني اتخاذ قرارات فيما يتعلق بالمحتوى الذي سنقدمه وأي المواد والأنشطة سيتم استخدامها ، وكيفية تقديم المعلومات ، وكيف نقرر أن الطلاب يتعلمون. وقبل أن يقرر المعلمون ما الذي سيتم تدريسه وكيف سيتم، فإنهم يضعون الأهداف والتوقعات لطلابهم وهذه الأهداف والتوقعات تساعد الطلاب على التعلم.

ومن هنا نجد أن التخطيط للتدريس يقوم على ثلاثة عناصر أساسية وهي: ١- تحديد ما سيتم تدريسه، ٢- كيفية تنفيذ التدريس،٣- تبني أهداف واقعية من الطلبة.

### ١-أ تحديد ما سيتم تدريسه ( المادة الدراسية ):

هناك بعض الاستراتيجيات التي يمكن استخدمها في تحديد ما ندرسه ويوضح الشكل التالي هذه الاستراتيجيات



لكي تقوم كمعلم بتحديد المادة الدراسية عليك أن تقوم بتقييم مستوى الأداء الحالي للطلبة (مستوى مهارات الطلبة ). من حيث تحديد المهارات التي يمتلكها الطالب والتي لا يمتلكها. ويمكنك كمعلم تحديد وجمع المعلومات التقويمية باستخدام الاختبارات والملاحظات والمقابلات. ويتم معظم التقويم في أثناء التدريس، فحينما يعرف المعلم نقاط القوة والضعف الأكاديمية لدى طلابه، يمكن تعديل طرق تدريسه لكي تتوافق مع الاحتياجات الفردية لطلابه.

**الأنشطة التعليمية:**

نشاط: أولا: أسس اختيار محتوى الدرس

| |
|---|
| سؤال: هناك أسس يجب أن تراعى عند اختيار محتوى أي درس تعليمي فما هي؟ |

عزيزي المعلم فكر في الخطوات التالية:

أ. السلوك المدخلي للطفل ذي الإعاقة العقلية

يعتبر تعريف الإعاقة العقلية هو أول لبنة في السلوك المدخلي للطلبة، كما أن معرفة خصائص الطلبة ذوي الإعاقة العقلية, وخاصة تلك الخصائص المتعلقة بالتعلم والدافعية والتذكر هو أمر ضروري عند التخطيط للتعليم واختيار المحتوى التعليمي.

**ب.** قياس مستوى الأداء الحالي للطلبة ذوي الإعاقة العقلية ( مستوى المتعلمين)

إن مناهج الطلبة ذوي الإعاقة العقلية لا توضع سلفا، وإنما توجد مناهج عامة لهؤلاء الطلبة تشكل الخطوط العريضة للمستوى التعليمي، ثم يوضع المنهاج الفردي للطلبة بناء على قياس مستوى الأداء الحالي للطلبة ذوي الإعاقة العقلية وعلى ضوء الأهداف التربوية التي يتضمنها

المنهاج.وبشكل عام فان هذا القياس يهدف إلى فهم جوانب القوة والضعف في المجالات التحـــصيلية والسلوكية :

- نشاط: قياس مستوى الأداء الحالي:

يعتبر التعرف على مستوى الأداء الحالي هو الأساس في بناء البرامج لتطوير مختلف أنواع المهارات ويمكن ذلك من خلال أساليب متعددة منها:

١. المقابلة: مقابلة الطفل ذي الإعاقة العقلية، ومن له علاقة به، حيث يتم جمع المعلومات من خــلال مقابلة الوالدين أو الطفل نفسه.

٢. الملاحظة: ملاحظة السلوك بشكل مباشر (مهارات: لغوية، حركية، أدائية) وأيضا باستخدام قوائم الشطب، سلالم التقدير.

٣. الاختبارات: ويكون ذلك مثلا من خلال تكليف الطالب بالقراءة أو حل مسائل رياضية ومعرفيــة وقياس قدراته وإمكاناته من خلال نتائج الاختبارات.ويعرض الجدول التالي أمثلة على وصف مستوى الأداء الحالي :

| اسم الطالب : ......................... مواطن الضعف | مجال النمو: المهارات الاجتماعية مواطن القوة |
|---|---|
| • يتوقف عن المحاولة إذا اخفق.<br>• يفتقر إلى ضبط الذات .<br>• يقاطع كلام الآخرين<br>• يتشاجر مع الآخرين بسهولة .<br>• يرفض مساعدة الآخرين له | • يطيع التعليمات والقواعد .<br>• يعتني بممتلكات الغير .<br>• يحترم الدور .<br>• يتواصل جيدا مع الآخرين |

نشاط: عزيزي المعلم اذكر أمثلة على وصف مستوى الأداء الحالي في احد مجالات النمو.

تدريب

-يوزع المدرب المتدربين بشكل فردي لتغطية جميع مجالات النمو للطلبة ذوي الإعاقة العقلية ( الحركية، الأكاديمية, الاجتماعية......).

-يطلب المدرب وبشكل فردي من كل المتدربين كتابة أمثلة على وصف مستوى الأداء الحالي.

-يعرض المتدربين الإجابات.

-يناقش المدرب مع المتدربين الإجابات خلال ( ١٠) دقائق.

- عزيزي المعلم بعدما تم توضيح بعض طرق قياس مستوى الأداء الحالي للطلبة أرجو التكـــرم بالإجابة عن النشاط التالي:

نشاط: صَمم نموذج لـــ( أداة ملاحظة، مقابلة, اختبار ) لقياس مستوى الأداء الحالي لإحدى المهارات (الاستقلالية, الحركية، المعرفية, الأكاديمية ), ثم طبق الأداة المطورة لقياس إحدى هذه المهارات داخل الغرفة الصفية, ثم اعرض النتائج التي توصلت إليها في الجلسة القادمة

ج) إعداد الخطة التربوية الفردية ( IEP)

- يتم إعداد الخطة التربوية الفردية ( IEP) بعد الحصول على نتائج تقييم مستوى الأداء الحالي للطلبة على الأبعاد المختلفة للمنهاج ، وبالتالي فإن( IEP) هي عبارة: عن تلك الخطة التي تصمم بـــشكل خاص لطفل معين لكي تقابل حاجاته التربوية، بحيث تشمل كل الأهداف المتوقـــع تحقيقهـــا وفـــق معايير محددة وفي فترة زمنية محددة.

- مكونات الخطة التربوية الفردية:

١: تشتمل ( IEP) على المعلومات العامة (اسم الطفل وتاريخ ميلاده ومستوى درجة الإعاقة، الجنس، السنة الدراسية وتاريخ الالتحاق بالمركز)

٢: الأهداف التعليمية الفردية: يشترط في صياغتها أن تكتب بعبارات سلوكية محددة يمكن ملاحظتها و قياسها ضمن شروط ومواصفات يحدث من خلالها السلوك النهائي, وفق معايير محددة مسبقاً هي: نسبة النجاح أو الفترة الزمنية، أو عدد المحاولات.

٣: أهداف الدرس:

أول ما يؤخذ في الاعتبار عند تحديد المحتوى هو مدى صلاحية المحتوى لتحقيق الأهداف المرجوة من الدرس, وبالتالي على المعلمين التعرف جيدا على طرق صياغة الأهداف.

– صياغة الأهداف التعليمية للدرس

للأهداف التعليمية أهمية بالغة في العملية التدريسية، وترجع هذه الأهمية إلى أن الأهداف تعد أساس كل نشاط تعليمي هادف، فهي مصدر العمل التعليمي نحو تحقيق الأهداف المرجوة. وتحديد الأهداف بوضوح يساعد معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية على اختيار طرق التدريس المناسبة التي يمكن اعتبارها وسائل مباشرة لتحقيق الأهداف المرجوة، وكذلك يساعده على اختيار الوسائل التعليمية والأنشطة المناسبة، كما أنه يكون قادرا على اختيار أساليب التقويم ووسائله التي تقيس مدى تحقيق الطالب للأهداف الموضوعة .

١– الأهداف السنوية

الأهداف السنوية التي تعرف أيضا بالأهداف طويلة المدى هي عنصر هام من عناصر البرنامج التربوي الفردي، ويقصد بالهدف السنوي: ما يتوقع من الطالب أن يكتسبه مع نهاية العام الدراسي. وتتميز الأهداف السنوية بأنها ذات صياغة عامة، وغالبا ما يتم اختيار ٣–٥ أهداف سنوية ضمن كل مجال من المجالات النمائية أو الأكاديمية، وتستند عملية الاختيار هذه بالضرورة إلى

تحليل موضوعي ومعمق لمستوى الأداء الحالي للطالب ويقدم الشكل التالي أمثلة على أهداف سنوية في مجالات مختارة .

**أمثلة على صياغة الأهداف السنوية**

الأهداف السنوية

المجال

أ- الحساب:

١. أن يعرف الطالب ناتج ضرب عدد مكون من منزلتين بعدد من منزلة واحدة.

٢. أن يعرف الطالب ناتج قسمة عدد من منزلتين على عدد من منزلة واحدة

ب- العناية بالذات:

١- أن يستطيع الطالب ارتداء الملابس وخلعها دون مساعدة.

٢- أن يتناول الطالب الطعام باستخدام الملعقة والشوكة والسكين .

تدريب

عزيزي المعلم أرجو منك عقد لقاء مع الفريق التربوي المسؤول عن تطوير الخطة التربوية الفردية (الوالدين, أخصائي العلاج الطبيعي والوظيفي...) والعمل على كتابة مجموعة من الأهداف السنوية في مختلف المجالات .اعرض هذه الهداف على زملائك في الجلسة القادمة.

٢-الأهداف قصيرة المدى:

حتى تكون الأهداف السنوية مفيدة على صعيد تحديد الأنشطة والوسـائل التعليميـة يجـب تحليلها إلى أهداف فرعية ، وتسمى هذه الأهداف الفرعية التي تعمل على توجيه انتقال الطالب من مستوى الأداء الحالي إلى الأهداف الفرعية التي تعمل على توجيه انتقال الطالب من مستوى الأداء الحالي إلى الأهداف السنوية بالأهداف قصيرة المدى، وتتميز الأهداف قصيرة المدى بأنها تـصاغ

بعبارات دقيقة وقابلة للقياس بشكل مباشر وبذلك فهي أكثر وضوحا وتحديدا من الأهداف الـسنوية، وقد تكون الأهداف قصيرة المدى فصلية ، أو شهرية ، كما أن الأهداف السنوية تجزأ إلى أهـداف قصيرة المدى، والتي تجزأ إلى أهداف سلوكية تساعدنا على تحقيق الأهداف التالية:

١. إن الأهداف السلوكية الواضحة تساعد في اختبار طرائق التدريب والتعليم المناسب .

٢. إن الأهداف الواضحة تساعد في تحديد معايير الحكم على التغير الـذي يطـرأ علـى أداء الطالب .

٣. إن الأهداف الواضحة تسهم في تطوير مهارات الفرد في تنظيم الذات وتوجيه الذات .

٤. إن الأهداف الجيدة توفر أساسا جيدا لتقييم فاعلية أساليب التدريب والتعليم المستخدمة.

**تدريب**

**اكتب هدفا قصير المدى لطالب ذي إعاقة عقلية في المجال الأكاديمي وهدفا آخر في مجال العلاقات الاجتماعية.**

والهدف قصير المدى يتضمن ثلاث عناصر أساسية هي: ( أ) الأداء ( ب) الظروف ( ج) المعايير. فالأهداف المكتوبة جيدا تصف السلوك أو الأداء على نحو يسمح بقياسه بشكل مباشر ودقيق. ويعني ذلك استخدام أفعال سلوكية عند وصف الهدف وتجنب استخدام الأفعال غيـر الـسلوكية ويوضـح الجدول التالي:أمثلة على أفعال سلوكية وأفعال غير سلوكية.

| أفعال سلوكية | أفعال غير سلوكية |
|---|---|
| • يقول<br>• يجلس<br>• بشير بيده<br>• يرسم<br>• يشرب<br>• يرفع<br>• يمشي | • يستمتع<br>• يحب<br>• يقدر<br>• يدرك<br>• يعي<br>• يحترم |

ويقصد بالظروف في الهدف السلوكي المكان والزمان المناسبان لحدوث السلوك، أو الأدوات والمواد التي سيستعين بها الطالب لتأدية السلوك، أو طريقة تقديم المعلومات اللازمة لحث الطالب على تأدية السلوك، ويبين الجدول التالي بعض الأمثلة على الظروف:

| |
|---|
| • دون مساعدة .<br>• مستعينا بالحاسب.<br>• أثناء حصة القراءة<br>• عندما يطلب منه المعلم ذلك.<br>• في ساحة المدرسة .<br>• مستخدما قلما وورقة.<br>• قبل مغادرة غرفة الصف . |

وأما المعايير فهي المحكات التي تستخدم لتحديد مستوى الأداء المقبول، وهي قد تتضمن تحديد المدة الزمنية التي ينبغي أن يحدث فيها السلوك( سرعة الأداء)، أو تحديد مستوى دقة الأداء، أو نوعية الأداء، أو عدد المرات التي يجب أن يظهر فيها السلوك ويظهر الجدول التالي أمثلة على المعايير:

- تأدية السلوك ثلاث مرات.
- نسبة إجابة صحيحة لا تقل عن ٩٠%.
- الكتابة بخط مقروء .
- تأدية السلوك خلال دقيقتين .
- تأدية السلوك لمدة ثلاث دقائق.

ومن الأمثلة على الأهداف السلوكية :

- مقتديا بنموذج سيكتب الطالب الأحرف التالية : ب، ن، ف، ق، بخط مقروء.
- عند دخوله غرفة الصف، يخلع الطالب معطفه ويعلقه في المكان المناسب دون تذكير على مدار خمسة أيام متتالية.
- عندما يعطي اختبارا من إعداد المعلم، يجيب الطالب بشكل صحيح عن تسعة من عشرة أسئلة على الأقل في فترة لا تزيد عن عشر دقائق.
- أن يطرح الطالب عددين يتألف كل منهما من منزلتين بشكل صحيح في أقل من دقيقة بنسبة نجاح لا تقل عن (٩٠%) وذلك عندما يقدم له المعلم ورقة عمل للقيام بذلك.

سؤال

من خلال عملك كمعلم للطلبة ذوي الإعاقة العقلية، ما مفهومك عن الهدف قصير المدى ؟

- وصف لنتاج تعليمي سلوكي – لفظي أو غير لفظي – متوقع حدوثه في نهاية عملية التعلم ويمكن قياسه.

- كل سلوك – قول أو عمل – يمكن للمتعلم انجازه بعد الانتهاء من حصة دراسية أو على المدى الطويل .
- وصف لنمط السلوك أو الأداء الذي يراد من المتعلم أن يقوم به بطريقة ظاهرة يمكن ملاحظتها.

بالنظر لهذه التعريفات السابقة يتضح أنّ:

الأهداف التعليمية تعتبر الغايات التربوية التعليمية المرجوة التي تسعى العملية التعليمية إلى الوصول إليها، وهذه الغايات تأتي في شكل وصف لسلوك تربوي تعليمي معين واضح ومحـــدد ومطلـــوب ومتوقع حدوثه لدى المتعلم نتيجة مروره بمواقف تعليمية معينة.

سؤال

من خلال ما تم استعراضه سابقا من معلومات حول الأهداف اجب عن الأسئلة التالية

١- ما المقصود بالهدف التعليمي ؟ ٢- ما هي شروط صياغة الهدف التعليمي الجيد؟

٣- قارن إجابتك مع المعلومات التالية.

لصياغة هدف تعليمي جيد لا بد من اتباع الشروط التالية:

أ- الوضوح والتحديد

الهدف الجيد ينبغي أن يكون واضحا ومحددا بحيث لا يفهم بأكثر من معنى، كما يجب أن يشتمل على فعل مضارع يصف السلوك.

اقرأ هذين الهدفين :

- أن يستعمل الطفل ذو الإعاقة العقلية الملعقة أثناء تناول وجبة الطعام, وبمساعدة المعلـــم، فـــي محاولتين ناجحتين ومتتاليتين.
- أن يستطيع الطفل ذوي الإعاقة العقلية استعمال الملعقة أثناء تناول الطعام.

سؤال

أي الهدفين أوضح وأكثر تحديدا ؟علل إجابتك.

ب- وصف نتاج التعلم وليس نشاط التعلم.

الهدف الجيد يصف نتاج التعلم النهائي وليس الأنشطة التعليمية التي يقوم بها المتعلم من أجل الوصول إلى هذا النتاج المرغوب فيه.

ج-البساطة وعدم التركيب :

عليك أن تراعي في صياغتك للأهداف أن يقتصر الهدف على جانب واحد فقط من جوانب التعلم، ومن التعقيد أن يكون الهدف مركبا.

اقرأ هذا الهدف :

-أن يستعمل الطفل ذو الإعاقة العقلية الملعقة أثناء تناول الطعام ويقول كلمة شكرا, أو من فضلك عندما يطلب الطعام أو يتلقاه، وذلك في محاولتين متتاليتين ناجحتين.

نشاط للتفكير

لقد تم إعطاء مثال قبل قليل على هدف تعليمي, هذا هدف غير جيد ..... لماذا ؟

د- متغيرات التعلم:

تلعب البيئة التعليمية دورا هاما في تحديد المادة الدراسية (المحتوى التعلمي )، أين ستتم عملية التدريس ؟ ما هي مدى الحصة الدراسية ؟ من سيتوافر في الغرف الصفية أثناء عرض المادة الدراسية ؟

كل هذه المتغيرات تلعب دورا مهما في تحديد المادة التعليمية، وتحديد طبيعة الأهداف المتوقع تحقيقها من قبل الطلبة. كما أن بعض المتغيرات من مثل الحيز المادي المتوفر وكيفية تفاعل الطلاب فيه يلعب دورا مهما في العملية التعليمية.

ذ- أخيرا لتحديد المحتوى التعليمي على المعلم أن يقوم بتحديد أية ثغرات قد تحصل بين مستوى الأداء الحالي( الحقيقي) للطالب ومستوى الأداء المتوقع الوصول إليه بعد التدريب مما يساعد المعلم على وضع الأهداف بحيث تكون واقعية لا متدنية ولا مرتفعة .

عزيزي المعلم, إن ما ذكرناه قبل قليل يعرف باسم التقييم وهو جزء هام من عملية التخطيط بحيث يتيح لنا أن نربط المادة الدراسية بالمستوى المهاري لكل طالب.

## أ- تخطيط العملية التدريسية

### ٢- أ- تحديد كيف ندرس:

إن العملية التدريسية هي عملية تجريبية, فالمعلم غالبا ما يجرب العديد من طرق التدريس والمواد التدريسية حتى يتوصل إلى طريقة أو مجموعة الطرق التي تساعد على دفع الطالب نحو تحقيق الأهداف التعليمية. إن الطريقة الوحيدة لتحديد منهج التدريس هو القيام بالتدريس ومن ثم العمل على جمع البيانات لتحديد فعالية هذه الطريقة. هناك بعض الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في تحديد كيف سندرس, ويوضح الشكل التالي هذه الاستراتيجيات.

اتخاذ القرار بشأن طريقة التدريس

تحديد طريقة التدريس

- وضع الأهداف التعليمية.       قم بتوفير تسلسل تعليمي.
- قم باختبار طريقة وأدوات التدريس اللازمة.
- حدد سرعة ملائمة للتدريس.
- راقب أداء الطلبة.
- استخدم المعلومات المتعلقة بأداء الطلبة للتخطيط لعملية التدريس اللاحقة.

فعملية تحديد كيف ندرس تبدأ بوضع أهداف تدريسية للطلاب،ثم وضع تسلسل للتـــدريس، فمهارات التدريس لابد من وضعها في تسلسل منطقي، والخطوة التي هي اختيـــار مـــواد وطـــرق مناسبة، فالطلبة ذوو الإعاقة الفعلية يحتاجون إلى طرق تدريس خاصة، أو ربما يحتـــاجون مـــواد تعليمية خاصة، ويعد تحديد معدل السرعة في التدريس أمرا مهما في تحديد كيف ستدرس، كما تعد عملية مراقبة أداء الطالب واستخدام المعلومات المتوفرة لتخطيط عمليات التدريس القادمة ذات أهمية خاصة في تحديد كيف ستدرس.

تدريب للتفكير

عزيزي المعلم من خلال ما سبق أرجو التكرم بوضع تصورك حول منهج تدريس أو طريقة تدريسية معينة للبدء بها في تعليم طلبتك من ذوي الإعاقة العقلية .

- قارن إجابتك مع هذه الأسس التدريسية المقترحة في التدريس ومع الشكل المرفق .

١. إبدء بنظرة شاملة أو استخدم قوائم الأهداف لبدء مرحلة العرض .

٢. إبراز الانتقالات التي تحصل بين أجزاء الدرس بشكل واضح ومراجعة الأجــزاء الفرعيــة كلما تقدم الدرس.

٣. طرح أسئلة ذات مستويات متعددة من الصعوبة خلال العرض.

٤. التحكم بالزمان والمكان عن طريق تنظيم الوقت المعطى للطالب لطرح الأسئلة أو الإجابــة عليها.

نشاط: عزيزي المعلم وضح الأسلوب التعليمي الذي تستخدمه لتدريس مهارة ما ؟
هل احتوى الأسلوب التدريسي على العناصر التالية:
أ- استخدام حواس الطفل. ب- طريقة التدريس المفضلة لدى الطفل.
ج- الاستعانة بزملاء آخرين للطفل.
د- هل تم في البيئة الطبيعية للطفل قدر الإمكان, وباستخدام أدوات طبيعية؟

أسئلة
ماذا يفعل المعلم عندما – يختار: أ.محتوى الدرس ب- طريقة التعليم
ج – أدوات التقويم التي يحكم من خلالها على مدى تحقيق الأهداف.

للإجابة على الأسئلة السابقة ... لابد أولاً من الرجوع إلى أهداف الدرس, لذا يجــب علـــى المعلم أن يختار محتوى الدرس في ضوء أهدافه بحيث يكون المحتوى بمثابة ترجمة حقيقية لأهداف الدرس. ولتحقيق هذه الغاية ينبغي على المعلم أن يسأل نفسه سؤالين هما:

١. ما المحتوى الذي يحقق الأهداف المرجوة من الدرس؟

٢. كيف تضمّن المعلومات والمهارات المطلوب تعليمها في محتوى الدرس؟

إن الإجابة عن هذين السؤالين تجعل المعلم يبحث عن المحتوى الذي يحقق الأهـــداف المرجـــوة، وبهذا يكون محتوى الدرس مرتبطا بأهدافه، وهذا الربط يؤدي إلى تحقيق الأهداف بأيسر السبل في أقصر وقت، كما أنه يجعل التعلم ذا معنى لدى الطلاب ذوي الإعاقة العقلية.

| |
|---|
| تدريب للتفكير : عزيزي المعلم ... كيف يمكنك ربط محتوى الدرس بالأهداف المتوقع تحقيقها ؟ |

**نشاط :**

| | | |
|---|---|---|
| محتوى الدرس | ↔ | طريقة التعلم |
| | ما هـــي العلاقـــة بينهما | |
| محتوى الدرس | ← | طريقة التعليم |
| يتضمن جـــوهر المعلومـــات والمعارف والمهارات المـــراد إكسابها للطلبة ذوي الإعاقـــة العقلية | → | تمثل القنوات التي يقدم مـــن خلالهـــا المحتوى للطلبة ذوي الإعاقة العقلية |

| |
|---|
| **تدريب** |
| من خلال عملك كمعلم للطلبة ذوي الإعاقة العقلية قدم شرحاً مفصلا تبين فيه الطريقة التـــي تستخدمها لتنظيم محتوى الدرس. |

## قارن إجابتك بما يلي :

- ينظم محتوى الدرس تبعا لفلسفة طريقة التعليم التي يقدم بها المحتـــوى للطالـــب ذي الإعاقـــة العقلية، وهنا يتحقق ربط المحتوى بطريقة التعليم ربطا مباشراً.
- إن ربط محتوى الدرس بطريقة التعليم يساعد المعلم على:

أ- تقديم المحتوى الذي يجب تعلمه، لا ما ينبغي معرفته، وهذا يجعل تعليم المادة الدراسية تعليماً وظيفياً ( أي أن تقدم المصطلحات من البسيط إلى المركب، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن السهل إلى الصعب ).

ب-تقديم المحتوى باستخدام الوسائل التعليمية المناسبة والفعّالة، فمثلاً ربط المحتوى باستخدام الكمبيوتر.

إن تعليم المهارات الوظيفية أمر مهم جدا، فالتعليم الفعّال للمهارات يتمثل بتعليم المهارات الوظيفية والتي تعنى بالمهارات التي تمكّن الطلبة ذوي الإعاقة العقلية من استخدامها في مواقف الحياة اليومية المختلفة، وعلى هذا ينبغي عليك كمعلم أن:

ج- أن تحرص على أن يكون محتوى دروسك مما يحتاج إليه الطالب ذو الإعاقة العقلية في المواقف الطبيعية, وأن تعمل على ربط المحتوى بالمواقف الطبيعية في اعتيادات الحياة اليومية الخاص بالطالب ذي الإعاقة العقلية.

## تحليل المهمة:

الدقة هي أكثر ما يميز البرنامج التربوي الفردي عن الخطة التعليمية الفردية. فالبرنامج التربوي يمثل خطة عامة للتدريس الذي سيتلقاه الطالب ، في حين أن الخطة التعليمية الفردية هي أداة تنفيذ البرنامج حيث إنها تتضمن ترجمة الأهداف قصيرة المدى إلى دروس شهرية وأسبوعية ويومية، وبغير ذلك فلن يصبح التعليم الفردي واقعا ملموسا في غرفة الصف، ولأن الخطة التعليمية الفردية تركز على أهداف تعليمية محددة ، فهي تتطلب بالضرورة تحديد الخطوات الانتقالية

الفرعية، وما يعنيه ذلك هو ضرورة تجزئة وتحليل الأهداف التي يشتمل عليها البرنامج التربـــوي الفردي.

وتسمى عملية تجزئة الهدف إلى العناصر الفرعية التي يتكون منها عملية تحليل المهمة وقد يشتمل تحليل المهمة أيضا على تحديد المهارات السابقة اللازمة لتحقيق الهدف، ومثل هذه العمليـــة ضرورية لتطوير خطط تدريسية متسلسلة تنفذ يوميا أو أسبوعيا ، ويمكن تجزئة معظـــم المهمـــات التعليمية إلى خطوات فرعية أو جزئية متسلسلة .

| تدريب |
|---|
| استخدام أسلوب تحليل المهمة لمساعدة طالب لديه إعاقة عقلية على الانتقـــال مـــن مهـــارة الضرب في عدد مكون من منزلة واحدة إلى الضرب في عدد مكون من منزلتين. |

ويساعد تحليل المهمة التعليمية على تحليل ما ينبغي تعليمه للطالب وهو يـــساعد المعلمـــين على تنفيذ التدريس بطريقة متسلسلة منطقيا، ومن شأن ذلك أن ييسر تعلم الطالب لأنه يسهم في تقديم المادة التعليمية بشكل واضح ، ومن جهة أخرى، يلعب تحليل المهمات التعليمية دورا فـــي عمليـــة التشخيص التعليمي، فمن خلال تجزئة المهمات المعقدة إلى الخطوات الفرعية التي تتألف منها يمكن تحديد المهارات التي يستطيع الطالب تأديتها والمهارات التي لا يستطيع تأديتها .

عزيزي المعلم, إن عملية التحليل هي عبارة عن تجزئة المحتوى إلى عناصره التي يتكون منها, وتصنيف لتلك العناصر التي تكوّن فيما بينها المحتوى, وتنظيمها تنظيمـــا متسلـــسلا منطقيـــا يساعد على تعليمها وتعلمها. وبناء على ما سبق فإن عملية تحليل المحتوى هي عبارة عن تحليـــل وتركيب في نفس الوقت، وعليه فإن تحليل المحتوى للدرس يتوقف بالدرجة الأولى على الأهـــداف

المرجوة من الدرس، بمعنى آخر: إن الأهداف الجيدة (الواضحة) والمحددة، سليمة الصياغة والتي تصف ناتج التعلم تساعد على تحليل محتوى الدرس وذلك في :

بيان خطوات التحليل ⟵ (كل هدف بشكل منفصل ) ⟵ تحديد العناصر الخاصة بتحقيق الخبرات التعليمية التي يستلزم تعليمها للطلبة ذوي الإعاقة العقلية.

**مثال:**

مثال: عند تدريب الطلبة وتدريسهم على مهارات الشراب والطعام فان الغاية من تدريسهم وتدريبهم هي تحقيق الأهداف التالية:

بعد أن يدرس الطالب ذو الإعاقة العقلية موضوع الطعام والشراب ينبغي أن يكون قادرا على أن:

١- أن يجلس الطفل على المائدة

٢- أن يمسك الطفل الملعقة أثناء تناول الطعام.

٣- أن يضع الطفل قليلاً من الطعام باستخدام الملعقة.

٤- أن يتناول الطعام الموجود بالملعقة.

٥- أن يمضغ الطفل الطعام.

٦- أن يبلع الطفل الطعام بعد مضغه.

٧- أن يقول الطفل كلمة من فضلك عندما يطلب الطعام.

٨- أن يقول الطفل كلمة شكراً عندما يتلقى الطعام.

٩- أن يختار الطفل ما يريده من الأطعمة عندما يسأل ماذا تريد؟ يقول الطفل أريد هذا الطعام.

فهذه الأهداف تساعدك على تحليل محتوى درس ( التدريب على مهارات الشراب والطعام ).إن تحليل محتوى الدرس ( أي درس) يمر بمرحلتين هما:

أ-مرحلة الإعداد: أي أثناء إعدادك للدرس

ب- مرحلة التنفيذ: أي أثناء تنفيذك للدرس داخل الغرفة الصفية.

س: هل الأهداف التي تم تحديديها لدرس (مهارات الطعام والشراب) جيدة و مناسبة علل إجابتك؟

**تحليل مهارات تنظيف الأسنان بالفرشاة**

١.الوصول إلى أنبوبة معجون الأسنان وفتح غطائها .
٢.حمل فرشاة الأسنان بيد .
٣.الإمساك بأنبوبة معجون الأسنان باليد الأخرى والضغط عليها لإخراج كمية قليلة من المعجون ووضعها على الفرشاة .
٤.فتح صنبور الماء ووضع الفرشاة تحت الماء .
٥.إدخال فرشاة الأسنان إلى الفم وتحريكها على الأسنان بطريقة صحيحة لمدة كافية .
٦.غسل الفم بالماء ولفظ المعجون خارج الفم.
٧. غسل فرشاة الأسنان وإعادتها إلى مكانها .
٨. إقفال أنبوبة معجون الأسنان وإعادتها إلى مكانها .
٩. تجفيف اليدين والوجه.

**نشاط: تحليل المهمة**

عزيزي المعلم إذا أردت أن تقوم بتحليل مهمة ما فإن احد الاستراتيجيات المتبعة في ذلك هي أن تمثل بنفسك المهمة المراد تدريسها, ومن ثم القيام بكتابة وتدوين الخطوات والمهارات المتسلسلة التي تشكل تلك المهمة. باستخدام هذا الأسلوب أرجو منك القيام بتحليل مهمة ما في احد أبعاد النمو (استخدام الحمام, تنظيف المغسلة, غسل اليدين). قم بعرض النتائج على زملائك.

## خطوات تحليل محتوى الدرس:

## إعداد خطة الدرس:

ينبغي على المعلمين تطوير خطط للدروس سعيا نحو تحقيق الأهداف قصيرة المدى والأهداف طويلة المدى المحددة في البرنامج التربوي الفردي ، فبعد تحديد الوحدات التعليمية في مجالات المنهج المختلفة ، يتم تطوير سلسلة من الدروس المتتالية ، والوحدة التعليمية الواحدة تتناول

موضوعا واسعا نسبيا تتطلب تغطيته تنفيذ عدة دروس على مدى عدة أيام أو عدة أسابيع وتتضمن الوحدات التعليمية وخطط الدروس على حد سواء الأجزاء الخمس التالية:

١. الهدف التعليمي : تبدأ خطة الدرس بصياغة الهدف المنشود ( ما يتوقع من الطلبة أن يتعلمـــوه) بدقة ووضوح.

٢. وصف المحتوى: يشكل المحتوى الرئيس الجزء الثاني في خطة الدرس، وقد يتمثل المحتوى في المفاهيم التي سيتم تعلمها، أو الأساليب التي سيتم استخدامها، أو الحقائق التي ينبغي تذكرها.

٣. الأدوات التعليمية: حرصا على تنفيذ الدروس بشكل جيد، يجب علـــى المعلـــم تحديـــد الأدوات والمواد التي سيستخدمها مسبقا.

٤. مجموعة الإجراءات : يتمثل الجزء الرابع في خطة الدرس بمجموعة الأنشطة ، وبالتوجيهـــات والأسئلة المرتبطة بكل نشاط .

٥. التقييم: الجزء الخامس في خطة الدروس هو الجزء المتعلق بالطرق التي سيـــستخدمها المعلـــم لتقييم تعلم الطلبة وتحصيلهم( اختبارات تعيينات دراسية ، أجوبة شفهية...الخ)

**الإطار العام لخطة الدروس**

| |
|---|
| الهدف........................................................................... |
| المحتوى : ...................................................................... |
| الأدوات والمواد : ............................................................. |
| الأساليب : ..................................................................... |
| التقييم: ......................................................................... |

# تخطيط العملية التدريسية

## ٣-أ تبنى أهداف واقعية

من العناصر الهامة لمرحلة التخطيط هو وضع أهداف واقعية ( التوقعات الخاصة بالطلاب وإيصالها إلى الطلاب). إذا كان الطلاب يتمتعون بالمهارات اللازمة لتحقيق الأهداف فمع مرور الوقت يتعلم الطلبة كيفية الأداء بمستوى توقعات المعلمين، يتمكن الطلبة من تحقيق تقدم إذ إن هــذه التوقعــات والأهداف واقعية. وهناك بعض الأمور التي يتوجب عليك كمعلم القيام بها لكي يفهم الطلبة ما هــو متوقع منهم.

**تخطيط التدريب**

**تحقيق توقعات فعلية**

**نشاط:**

أولا: حدد النقاط التي يجب عليك كمعلم القيام بها لجعل الطلبة يعرفون ما هو متوقع منهم.
عزيزي المعلم قارن إجابتك مع الخطوات التالية والجدول المرفق في نهاية هذا الباب.
أولا: يجب أن تبقي الطالب نشيطا ومشاركا في العملية التعليمية: يجب عليك أن تبذل جهــدك لإشراك الطلبة في الأنشطة التعليمية.
ثانيا: يجب أن تخبرهم أنك تتوقع منهم مستوى معين من الأداء.
ثالثا: يجب تعليم الطلاب وإيصالهم إلى مرحلة فهم عواقب النجاح والفشل.

**تدريب للتفكير**

لقد تم مناقشة عدد من الخطوات ذات العلاقة بتطوير الأهداف الواقعية المتوقعة من قبل الطلبة و كيفية إيصالها إلى الطلبة.
عزيزي المعلم اطرح مثالا توضح فيها طريقة ما لتنفيذ ما سبق

قارن إجابتك مع هذا الطريقة المقترحة :

- من الأمثلة على الطرق الفعّالة في تنفيذ ذلك هو استخدام نظام العقود الشرطية، بحيث يقوم المعلـــم بالتعاقد مع كل طالب، في العقد يتم تحديد ما سوف يقوم به الطالب استجابة لمثير ما تحت ظروف معينة وبأي مستوى من الأداء.
- يتوجب عليك كمعلم إخبار الطلاب عما يترتب من عواقب كنتيجة لإنهاء الواجب بنجاح والعواقـــب المتعلقة بالفشل في أداء ذلك الواجب، بهذه الطريقة يتعلم الطلبة التنبؤ بالنتائج المترتبة على أعمالهم.

ثانيا: التواصل:

- يجب أن تتم عملية التواصل بشكل واضح ومن الممكن أن يتم ذلك عن طريق استخدام دفتر أهداف لكل طالب في الصف, تدّون فيه الأهداف الخاصة بكل طالب والظروف المتعلقة بذلك إضافة إلى تحديد مستوى الأداء والمهارة.

# الباب الثاني

## ب- إدارة وتنظيم عملية التدريس

### الأهداف العامة :

أن يكون المتدرب قادرا على التعرف على طرق إدارة وتنظيم الصف بشكل فعال.

الأهداف الخاصة:

١. تطوير مهارات المعلمين في التحضير للتدريس بشكل فّعال .
٢. تطوير مهارات المعلمين في إدارة الوقت الصفي بشكل فّعَال.
٣. تطوير مهارات المعلمين في توفير بيئة صفية إيجابية للتعلم.
٤. تطوير مهارات المعلمين في تصميم وتنفيذ برامج تعديل السلوك للطلبة ذوي الإعاقة العقلية.

**مقدمة وتمهيد:**

- من العناصر الهامة في عملية التدريس هو تأسيس بيئة منظمة للطلبة لكي يتمكنوا من التعلم، فهم بحاجة إلى نظام وبحاجة إلى قوانين يتبعونها، ويحتاجون إلى فهم هذه القوانين والعواقب المترتبة على عدم اتباع هذه القوانين، كما أنهم بحاجة إلى أن يدركوا أنّ هذه القوانين ملزمة. ومن أجل هذا كله فان هناك ثلاثة مبادئ تتعلق بالإدارة الفاعلة للغرفة الصفية:

١) الإعداد للتدريس ٢) الاستغلال المثمر للوقت ٣) تهيئة بيئة تعلم ايجابية

١-ب الإعداد لعملية التدريس: هناك مجموعة من الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في عملية الإعداد للتدريس وبوضع الشكل التالي هذه الاستراتجيات :

**ضبط وإدارة الفصل**

**الإعداد للتدريس**

- ضع قواعد الفصل في بداية العام.
- تعامل مع المداخل بكفاءة.
- استمر في عملية التدريس.
- شارك الطلاب بنتائج سلوكهم.
- علم الطلاب أن يتحكموا في سلوكاتهم .

تشمل عملية الإعداد للتدريس على عدة استراتيجيات يجب على المعلم تحديدها ومنها تحديد قواعد للسلوك داخل الصف وذلك من بداية العام الدراسي، وعندما تحصل أية خروقات للقوانين فمن المهم التعامل معها بسرعة وبشكل ثابت، وعند وضع القوانين ذات العلاقة بالغرفة الصفية فلتكن اقل من عشرة ويجب أن تكون واضحة ويتم مراجعتها بشكل متكرر، ومن وقت لآخر خلال العام الدراسي. كما ينبغي على المعلم أن يستمر في عملية التدريس طوال الوقت، حيث يعمل ذلك على تهدئة الطلاب ويعيد تركيزهم على العمل الذي هم بصدد تناوله. وأخيرا عليك أن تعلم الطلاب كيف يتحكمون في سلوكياتهم من خلال إعطائهم نماذج للسلوك الجيد، وتزويدهم بتغذية راجعة.

**أمثلة وتدريبات:**

عزيزي المعلم اكتب مجموعة من القواعد للسلوك داخل الغرفة الصفية معززا كل قاعدة برموز بصرية موضحة لها.

من الممكن وضع بطاقة دليل على مقاعد بعض الطلاب، حيث يقوم المعلم بكتابة سؤال أعلى كل بطاقة يلاءم الطالب.

**مثال:**

أ) يمكن وضع بطاقة لكل طالب ويقوم المعلم بكتابة السؤال المناسب والملائم للطالب والمتضمن إلى حد ما على مشكلة يحاول المعلم السيطرة والتغلب عليها. فمثلا يمكن وضع

السؤال التالي: "هل أنا منتبه ؟" أو السؤال التالي: " هل قمت برفع يـــدي ؟ " أو: هـــل قمـــت بالصراخ على احد داخل الغرفة الصفية ؟ " أو هل قمت بالخروج من مقعدي أثنـــاء الحـــصة الصفية ؟ ". بالطبع يمكن وضع التساؤل الملائم لكل طالب بشكل منفصل.

ب) بما هو مطلوب منهم ومن ثم قد يقوم المعلم بمراجعة لقواعد السلوك ومراجعـــة الأســـئلة الموجودة على البطاقات الخاصة بالطلبة،وتسجيل أدائهم للسلوك عن طريق وضـــع علامـــة على البطاقة؛ للإشارة إلى قيامهم أو متوقع منهم.

ج) يقوم المعلم / المعلمة بتفحص البطاقة أثناء اليوم الدراسي والتعليق على ما يقومون به من تنظيم وضبط ذاتي لسلوكاتهم .

## تصميم وتنفيذ برامج تعديل سلوك الأطفال ذوي الإعاقة العقلية:

قد يظهر الأطفال ذوي الإعاقة العقلية العديد من الأنماط السلوكية غير التكيفيـــة أو الـــشاذة والتي تشمل إيذاء الذات, والعدوان, والفوضى, والنشاط الزائـــد, والعـــصيان, وغيـــر ذلـــك مـــن الاستجابات غير المناسبة.ولما كانت هذه الاستجابات غير التكيفيه أو الشاذة قد تضع قيودا إضـــافية على قدرتهم على التعليم أو قدرة المعلم على تعليمهم فلا بد من أن يوظف المعلم الاستراتيجيات التي تستطيع خفض المظاهر السلوكية غير التكيفية فذلك جزء لا يتجزأ من عمله.

**سؤال**

عزيزي المعلم من خلال عملك كمعلم للطلبة ذوي الإعاقة العقلية ما هي أهم المشكلات الـــسلوكية التي تواجهك داخل الغرفة الصفية من قبل الطلبة؟

### خطوات تعديل السلوك

١- تحديد المشكلة السلوكية:

تتمثل الخطوة الأولى في تصميم برامج تعديل السلوك بالتحقق من وجود سلوك لدى الطفـــل المعـــوق بحاجة إلى تعديل. ويتم اتخاذ القرار المناسب فيما يتصل بهذا الموضوع اعتمادا على إجراء عملية تقويم

أولية غالبا ما تشمل المقابلة السلوكية, وتطبيق قوائم التقدير السلوكية, والملاحظة. واستنادا إلـــى هـــذه العملية يخرج معدل السلوك بانطباعات أولية عامة غير محددة بدقة كما هو الحال في الأمثلة التالية:

- مثال : أنه لا ينتبه إلى ما يقال إليه في غرفة الصف, أنه بطئ, أنه يعصي الأوامر, أنه طفل خجول, أنه ينفعل بشدة لأتفه الأسباب.

وقد تكون المشكلة على شكل حدوث السلوك بكثرة مثل الفوضى, النشاط الزائد, العدوان.

| |
|---|
| نشاط تدريبي: عزيزي المعلم استعرض الطرق والوسائل التي تستخدمها للتعامــل مــع هــذه المشكلات السلوكية. |

٢- تعريف السلوك المستهدف:

الخطوة الثانية في عملية تعديل السلوك هي في تحديد الأهداف المتوخاة على هيئة نتاجــات سلوكية واضحة. وفي برامج تعديل السلوك يتم صياغة النتاجات السلوكية على هيئة أهداف مباشرة قصيرة المدى, وأهداف نهائية طويلة المدى ويراعى في تحديد الهدف قصير المدى قابليته لإيضاح التغيرات في مستوى الأداء الحالي للطفل التي من شأنها أن تقود إلى الهدف النهائي. أمــا الهــدف النهائي فيجب أن يكون واقعيا ومنسجما مع القدرات الفعلية للطفل. ويتضمن هذا البعد وصفاً عامــاً للسلوك المستهدف بالإضافة لتفاصيل عن سلوك الطفل المستهدف. ومما تجدر الإشارة إليه أنه ليس بالضرورة أن يكون هناك وصف عام للسلوك, بمعنى أن الطفل يقوم بسلوك منفرد من مثل أن يقوم طفل ما بدفع زميله الذي يقف أمامه في الطابور الصباحي للأمام.

مثال : السلوك المستهدف هو: السلوك العدواني .

- يقوم الطفل بضرب زملائه باستخدام قبضة يده, والضرب على وجوه زملائه, البصق على الآخرين, سب وشتم الآخرين.

| |
|---|
| تدريب: عزيزي المعلم من خلال استعراض المثال السابق حدد: |
| أ- ما هو الوصف العام للسلوك ؟ |
| ب- تفاصيل السلوك ؟ |

- التحليل الوظيفي للسلوك : يعتبر التحليل الوظيفي للسلوك جزءاً هاما من برامج تعديل السلوك ويمكن تعريفه على أنه: التعرف إلى الهدف الوظيفي للسلوك من خلال التعرف إلى الأهداف الفعلية للسلوك المستهدف (المثيرات القبلية), والتعرف إلى نتائج السلوك المستهدف (المثيرات البعدية). إن معرفة الهدف الوظيفي للسلوك تكمن في تصميم خطة تعديل السلوك تبنى على أساس الهدف الوظيفي للسلوك المستهدف وإيجاد سلوك بديل ايجابي للسلوك المستهدف.

**مثال : طفل لديه سلوك فوضوي**

-تعريف السلوك المستهدف: أحمد لديه سلوك فوضوي, يتضمن الخروج من المقعد دون استئذان المعلم, واخذ أدوات زملائه, التكلم بصوت مرتفع أثناء الحصة.

- من خلال نتائج الملاحظة والمقابلة وجد المعلم أن الهدف الوظيفي للسلوك هو جذب انتباه المعلم.

- السلوك البديل المقترح: أن يرفع أحمد يده, ويسمح المعلم له بالمشاركة ويثني على مشاركته.

- إذا كانت السلوكات المتعددة التي يقوم بها الطفل تحقق هدفاً وظيفياً واحداً هو: جذب انتباه المعلم فإنه من الممكن العمل على إيجاد سلوك بديل يحقق الهدف الوظيفي للسلوك المستهدف وهو في مثالنا جذب الانتباه.

**نشاط :**

عزيزي المعلم قم بملاحظة سلوك غير مرغوب فيه لدى أحد طلابك داخل الغرفة الصفية ومن ثم قم بتوضيح العناصر التالية للتحليل الوظيفي للسلوك وهي:

أ- المثيرات القبلية (الأحداث التي تهيئ الفرصة لحدوث السلوك غير المرغوب فيه).

ب- نتائج السلوك المستهدف (الأهداف البعدية)

٣- قياس السلوك المستهدف:

القياس جزء بالغ الأهمية في تعديل السلوك للأطفال المعوقين. فمعالجة أية مشكلة سلوكية تحتم علينا إجراء تقييم شامل للأنماط السلوكية المستهدفة والمواقف التي تحدث فيها. فبدون ذلك قد نستمر باستخدام أساليب معينة على الرغم من أنها غير فعالة أو قد نتوقف عن استخدام إجراءات أخرى على الرغم من أنها فعالة، ولا يقتصر القياس على مرحلة واحدة من مراحل عملية تعديل السلوك ولكنه جزء لا يتجزأ من جميع المراحل( مرحلة ما قبل العلاج ومرحلة العلاج ومرحلة ما بعد العلاج) . ويعود ذلك إلى كون القياس يحقق أهدافا متنوعة من أهمها:

أ)وصف المشكلة السلوكية بدقة ووضوح.

ب) التعرف على العوامل ذات العلاقة بالمشكلة

ج) المساعدة في اتخاذ القرارات المتصلة باستراتيجيات تعديل السلوك المناسبة.

د) تقييم فاعلية أساليب تعديل السلوك المستخدمة.

هذا ويتصف القياس في تعديل السلوك بكونه مباشرا ومتكررا، فهو يركـــز علـــى الأبعـــاد الرئيسية التالية: تكرار السلوك( عدد مرات حدوثه في فترة زمنية معينة). ومدة حدوث الـــسلوك ( الفترة الزمنية التي يستمر فيها السلوك بالحدوث)، وشدة السلوك( مستوى قوة الـــسلوك أو مـــستوى ضعفه) وكمون السلوك الفترة الزمنية التي تفصل بين حدوث المثير وحدوث السلوك) وطبوغرافية السلوك ( الشكل الذي يأخذه السلوك). مع الإشارة إلى أن قياس السلوك المستهدف يتم في النشاطات التي يظهر فيها بشكل واضح. يتم التعرف على النشاطات التي يحدث فيها السلوك بشكل واضح بناء على المعلومات التي تم الحصول عليها من خلال المقابلة و الملاحظة.وبعد تحديد المشكلة السلوكية التي يعاني منها الطفل المعوق وصياغتها على هيئة أنماط سلوكية معرفة إجرائيا ينبغي على معدل السلوك تحديد طريقة القياس التي سيقوم باستخدامها، ويراعي معدل السلوك العوامل الأساسية التالية قبل البدء بعملية القياس رسميا:

أ. السلوك الذي سيتم قياسه.

ب. ب. موعد قياس السلوك والمكان الذي سيتم فيه.

ج. الفترة الزمنية التي ستستغرقها عملية القياس.

د. الشخص الذي سيقوم بتنفيذ عملية القياس.

وعلى الرغم من تعدد وتنوع طرق القياس المتبعة في تعديل الـــسلوك ، إلا أن الملاحظـــة المباشرةَ، تعتبر أكثر هذه الطرق استخداما ، ويمكن تعريف الملاحظة المباشرة على أنهـــا طريقـــة لجمع البيانات عن السلوك أثناء حدوثه مباشرة وتدوين تلك البيانات وفق نظام معين ، وبشكل عام ، تأخذ الملاحظة المباشرة الأشكال الأربعة التالية:

أ- تسجيل تكرار السلوك:

في هذه الطريق يقوم معدل السلوك بتعريف السلوك إجرائيا ويحدد الفترة الزمنية التي سيلاحظ فيها السلوك ويقوم فعليا بملاحظة وتسجيل عدد مرات حدوثه في تلك الفترة المحددة.

ب- تسجيل مدة حدوث السلوك:

قد لا يكون البعد الذي يهتم به معدل السلوك متمثلا بتكرار السلوك وإنما بمدة حدوثه، في هذه الحالة تشمل الملاحظة المباشرة ملاحظة وتسجيل المدة التي يستغرقها السلوك منذ بداية حدوثه إلى نهاية حدوثه، إن معدل السلوك عند استخدام هذه الطريقة أيضا يقوم بتعريف السلوك المستهدف إجرائيا وتحديد الفترة الزمنية التي ستحدث فيها عملية الملاحظة ، وفي المادة يقوم معدل السلوك بتحويل البيانات إلى نسبة حدوث, وذلك من خلال قسمة مدة حدوث السلوك على فترة الملاحظة الكلية.

ج- تسجيل الفترات الزمنية:

تشتمل هذه الطريقة على تجزئة فترة الملاحظة الكلية إلى فترات زمنية متساوية ومن ثم القيام بملاحظة وتسجيل حدوث السلوك أو عدم حدوثه في تلك الفترات وتكون الفترات الجزئية قصيرة إذا كان معدل حدوث السلوك المستهدف مرتفعا، في حين أنها تكون طويلة نسبيا إذا كان معدل حدوث السلوك منخفضا.

د- تسجيل العينات الزمنية اللحظية:

تشبه هذه الطريقة طريقة تسجيل الفترات الزمنية باستثناء واحد هو أن ملاحظة السلوك تتم في نهاية الفترة الزمنية الجزئية فقط، وكما هو الحال بالنسبة لطريقة تسجيل الفترات الزمنية أيضا

فإن الفترة الجزئية قد تكون طويلة أو قصيرة وذلك اعتمادا على معدل حدوث السلوك المستهدف وهذه الطريقة أكثر عملية من الطرق الأخرى إذ إنها لا تتطلب الانتباه المتواصل من الملاحظ وعلى الرغم من ذلك فهي توفر بيانات لا تقل موضوعية عن تلك التي توفرها طريقة تسجيل الفترات الجزئية .

هذا وينبغي التنويه إلى أن الأشخاص الذين توكل إليهم مهمة ملاحظة السلوك –ولأسباب مختلفة– قد لا يقدمون بيانات دقيقة وصحيحة، ولذلك يجب التأكد من صحة البيانات المقدمة, والطريقة المستخدمة عادة لتحقيق ذلك هي أن يقوم أكثر من شخص واحد بملاحظة السلوك في الفترة الزمنية نفسها حيث يتم استخراج نسبة الإنفاق بين الملاحظين.

ومن أجل التوصل إلى مستوى مقبول من الاتفاق يجب تدريب الملاحظين، وتتم عملية التدريب هذه قبل أن تستهل عملية الملاحظة الرسمية وتستمر إلى أن يتم التأكد من أن الملاحظين باتوا قادرين على جمع بيانات دقيقة وموضوعية عن السلوك المستهدف.

نشاط: قياس السلوك المستهدف

أ– تسجيل تكرار السلوك:

– كم مرة يقوم الطفل بأحد السلوكات التالية (ضرب زملائه بقبضة يده, البصق على الآخرين,......) خلال فترة قدرها (٥) دقائق في حصة القراءة.؟

ب– تسجيل مدة حدوث السلوك.

٤– تصميم برامج تعديل السلوك:

بعد جمع البيانات والتأكد من أن الطفل لديه مشكلة سلوكية بحاجة إلى علاج يجب اختيار أساليب تعديل السلوك اللازمة لتحقيق الأهداف العلاجية، ويعتمد برنامج تعديل السلوك على عدة عوامل منها تقييم الخصائص الشخصية للطفل، ومدى توفر الإمكانيات اللازمة لتنفيذ البرنامج، ومهارة

وخبرة الأشخاص الذين سيقومون بتنفيذ البرنامج، وبعد تحديد ذلك يجب وصف العناصر التي يشتمل عليها البرنامج كتابيا وقبل البدء بتنفيذ برنامج تعديل السلوك ينبغي على معدل السلوك أن يسأل نفسه الأسئلة التالية:

١. هل قمت بتحديد الأنماط السلوكية التي تود تعديلها؟

٢. هل ترتبط الأهداف قصيرة المدى بالأهداف طويلة المدى ؟

٣. هل قمت تحديد الوضع الذي سينفذ فيه برنامج تعديل السلوك؟

٤.هل قمت باختيار أساليب تعديل السلوك المناسبة لتحقيق الأهداف المنشودة؟

٥. هل قمت بتحديد التوابع الايجابية التي ستستخدمها لتقوية السلوك؟

٦.هل قمت بتحديد جدول التعزيز الذي ستستخدمه؟

٧. هل قمت بتحديد طريقة تقديم المعززات؟

٨. هل لديك أساليب بديلة ستلجأ إليها إذا فشلت الأساليب التي قمت باختيارها؟

٩. هل قمت بتحديد المعايير التي ستلجأ إليها للحكم على فاعلية الأساليب المستخدمة؟

- وقد لا يقوم معدل السلوك في كثير من الأحيان بتطبيق برنامج تعديل السلوك بنفسه بل قد يكتفي اعتمادا على الظروف، بتصميم البرنامج وتدريب أشخاص آخرين( كالمعلمين، أو الآباء، أو المرشدين) للقيام بتنفيذه عمليا، فالحقيقة هي أن تعديل السلوك يوفر هذه الإمكانية عمليا حيث يستطيع معدل السلوك الطلب من الأشخاص المهمين في حياة الطفل ذي الإعاقة القيام بتطبيق البرنامج، وفي هذه الحالة قد يلجأ معدل السلوك إلى توظيف أساليب متنوعة لإيضاح كيفية التنفيذ مثل المحاضرة أو لعب الدور أو النمذجة وما إلى ذلك .

## تنفيذ برامج تعديل السلوك:

إن تنفيذ برامج تعديل السلوك في الأوضاع التطبيقية المختلفة ( كالمدرسة أو البيت أو العيادة، الخ) ليس بالأمر السهل حيث إن عددا من العوامل قد تحد من إمكانية تطبيق البرامج على النحو المخطط له، ولما كانت برامج تعديل السلوك تعتمد المنهجية التجريبية فهي لا تهدف إلى تغيير السلوك المستهدف فحسب ولكنها تحاول أيضا إيضاح أسباب ذلك التغير، وبلغة البحث العلمية فان ذلك يعني إيضاح العلاقات الوظيفية بين الإجراءات العلاجية المستخدمة (المتغيرات المستقلة) والسلوك المراد تعديله ( المغير التابع ). وذالك لا يتحقق إلا عندما يتولد لدى المعالج الثقة، استنادا إلى التحقيق التجريبي، أن التغير الذي طرأ على السلوك المستهدف قد حدث بسبب الإجراءات العلاجية ولا شيء غيرها.

| أسئلة | | |
| --- | --- | --- |
| وضح كل مما يلي: | ١- مفهوم تعديل السلوك. | ٢- خطوات تعديل السلوك. |

| نشاط تدريبي |
| --- |
| من خلال ما تم تقديمه من معلومات أرجو التكرم بتحديد خطوات تعديل السلوك لسلوك صفي غير مقبول مع تقديم الأمثلة على كل عنصر من عناصر تعديل السلوك. |

| نشاط للتفكير |
| --- |
| عزيزي المعلم طوّر نموذج لخطة تعديل السلوك مبيناً فيها خطوات تعديل السلوك. |

| تدريب |
| --- |
| بعد استعراض مكونات وخطوات برامج تعديل السلوك, أرجو منك كتابة خطة تعديل سلوك لمشكلة سلوكية من مثل (العدوان, النشاط الزائد, الخروج من المقعد) والتي تحدث داخل الغرفة الصفية لديك. طبّق الخطة ومن ثم استعرض النتائج في الجلسة القادمة. |

## ب- إدارة وتنظيم عملية التدريس

### ٢-ب الاستغلال المثمر للوقت :

يجب على المعلم أن يقوم بالتدريس، ويتوجب عليه تقديم عرض المحتوى الدراسي والمواد التعليمية الأخرى، ولكن عليه أيضا أن يقوم بإدارة البيئة الدراسية واستخدام الوقت بشكل مثمر ولكن هنا يخرج تساؤل:

سؤال

ما هي مواصفات البيئة التعليمية المنظمة بشكل جيد؟

عزيزي المعلم هناك بعض الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لاستغلال الوقت بطريقة بناءة فإلى جانب قيام المعلم بالتدريس وتقديمه للمحتوى الأكاديمي والمواد التدريسية، يجب عليه أن يدير بيئة التعلم، وان يستخدم الوقت بطريقة بناءة حتى يمكن الطلاب من التعلم. ويوضح الشكل التالي بعض هذه الاستراتيجيات التي استخدامها لاستثمار الوقت بطريقة بناءة.

**ضبط التدريس**

**استخدام الوقت بطريقة بناءة**

- **الأمور الاعتيادية والإجراءات المعدّة بشكل جيد .**
- **الحيز المادي منظم بطريقة تسهل عملية التعلم.**
- **الانتقال من نشاط إلى آخر بطريقة جيدة ومناسبة .**
- **هناك القليل من المعيقات التي تعطل سير الأنشطة الصفية .**
- **يقوم الطلاب بالانتباه والتركيز على الواجبات الدراسية .**
- **تخصيص وقت كافي للأنشطة الدراسية**

٣) تهيئة بيئة تعلم ايجابية :

وهناك بعض الطرق التي تجعل بيئات التعلم ايجابية ويوضح الشكل التالي بعض هذه الطرق .

**إدارة التدريس**

**بناء بيئة تعلم ايجابية**

- اجعل بيئة التعلم سارة .
- اجعل التفاعلات ايجابية
- تقبل الفروق الفردية
- حث التلاميذ على المشاركة والانهماك

للمعلمين أن يجعلوا بيئات التعلم سارة من خلال استخدام المدح والتعزيز، والاستماع لهم بعناية، والتدعيم وتحيتهم بشكل فردي. والمدرس الجيد يتقبل الفروق الفردية بين طلابه ، حيث يتقبل التنوع في القدرة والبيئات كما يعمل أيضا على خلق بيئات ايجابية بينهم .

تدريب

نشاط: كمعلم كيف يمكنك أن تنظم الحيز المادي للغرفة الصفية بطريقة تسهل عملية التعلم؟

**قارن إجابتك بما هو مقترح في الجدول التالي :**

١. المحافظة على بيئة تعليمية صفية مريحة ومناسبة ( الإنارة، التهوية ).
٢. خلو الغرفة الصفية من الأدوات التي قد تشكل خطرا على حياة الطالب.
٣.تنظيم الغرفة الصفية بما يتناسب مع احتياجات الطلبة وتعلمهم (ترتيب المقاعد ، المسافة بين المقاعد، حرية الحركة وسهولتها.....).

**نشاط :**

سيتم تقسم المعلمين إلى مجموعتين كل مجموعة عليها أن تقوم بوضع خطوات عملية لكل من المقترحات التي طرحها سابقا لتنظيم البيئة الصفية الايجابية ومن ثم يتم عمل جلسة مشتركة بين المجموعتين للخروج بخطوات منظمة واقتراحات عملية ووضع لما تم طرحه.

## الباب الثالث

## ج- تنفيذ عملية التدريس ( إيصال عملية التدريس إلى الطالب)

### الأهداف العامة :

١- أن يكون المتدرب قادرا على التعرف على طرق تنفيذ عملية التدريس ( إيصال عملية التدريس إلى الطالب).

٢- تقديم التدريس على نحو يعمل على تحقيق الأهداف المرجوة منه.

٣-تكييف التدريس.

٤- متابعة تعلم الطلبة ( مراقبة التدريس) .

### الأهداف الخاصة:

١. تطوير قدرة المعلمين على تحديد وتطبيق عناصر واستراتيجيات العرض التدريسي (تقديم التدريس).

٢. تطوير مهارات المعلمين ومعرفتهم ببعض المفاهيم والتطبيقات العملية لها (تكييف التدريس, التعزيز وأنواعه, التهيئة للتدريس وطرق تقديمها, التغذية الراجعة.

٣. تطوير مهارات المعلمين في تحديد وتنفيذ التعديلات المختلفة التي يتطلبها الطلبة ذوي الإعاقة العقلية.

٤. تطوير مهارات المعلمين وقدرتهم على استخدام التقييم التشخيصي والتدريس التشخيصي لتطوير وتحسين عملية تعلم الطلبة ذوي الإعاقة العقلية.

إن التعليم الجيد لا يحدث بسهولة فعملية التدريس تتضمن التخطيط لتحديد ما سيتم تدريسه، وتحديد طريقة التدريس كما تشتمل على المبادئ المتعلقة بإدارة وتنظيم الغرفة الصفية، أيضا فإنه التدريس الجيد يتطلب التفكير بكيفية إيصال التدريس إلى الطلاب وهذا المحور هو الذي يظهر مهارة المعلم وكفاءته في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، وعملية تنفيذ الحصة الصفية ليست عملية فطرية لكنها كفاية تحسن وتنمية من خلال ممارستها والتدريب عليها فعملية التدريس هي عملية مؤلفة من ثلاث مراحل يقوم المعلم خلالها بالعرض( تقديم التدريس) والضبط ومن ثم تكييف التدريس.

العرض للتدريس : وهو مرتبط بعرض المحتوى، تعليم مهارات التفكير، إثارة دافعية الطلبة والمحافظة عليها, وتقديم التدريبات ذات الصلة.

## ١-ج عرض المحتوى(تقديم التدريس)

إن أول شيء يجب عليك كمعلم القيام به عندما تعرض المحتوى هو أن تحوز على انتباه الطلبة، حيث أنّ الطالب يجب أن يكون منتبها ومشاركاً في العملية التعليمية. تبدأ عملية التدريس الفعّال بمراجعة للمهارات التي يمتلكها الطلاب أو المواد التي سبق أن تعلموها، بحيث يجب تقديم المادة الجديدة في سياق المادة المألوفة للطلاب، إن المهارات اللازمة لإكمال الدروس الجديدة يجب أن تتم مراجعتها و تعزيزها، كما يجب أن يتم بيان الأهداف التعليمية وأهميتها ويجب على المعلم إعداد الدروس التي تناسب جميع الطلاب، وهكذا يجب على المعلم أن يكون مطلعاً على البيئة الاجتماعية والثقافية والفروق الفردية بين الطلبة، كما ويجب عليه أن يتواصل مع الطلبة بشكل

واضح، وهذا يعني أنّ التعليمات المكتوبة أو الشفوية يجب أن تكون سهلة الفهم وكاملة ومرتبة.

ويوضح الشكل الآتي هذه العناصر كما يلي:

**توصيل التدريس**

**تقديم التدريس**

**تقديم المحتوي :**

– اجذب انتباه الطلاب. – عرف التلاميذ بأهداف التدريس. – قم بمراجعة الدروس الأولى أو المهارات. – استمر في جذب انتباه الطلاب. – اختر موضوعات ذات صلة بالطلاب.

– تفاعل بايجابية مع الطلاب. – كن متحمسا . – نظم دروسك.

– تفاعل بايجابية مع الطلاب . – وضح متطلبات التدريس ومقاصده. – تحقق من فهم الطلاب .

- **تدريس مهارات التفكير**

– قم بنمذجة مهارات التفكير . – تحقق من فهم التلاميذ – درس استراتيجيات التعلم بشكل مباشر

- **اعمل على إثارة دافعية الطلاب**

– بين اهتمامك وحماسك. – ساعد التلاميذ على فهم أهمية المواد المحددة.

– استخدام المكافآت بمعدل محدود. – ساعد الطلاب على الاعتقاد بقدراتهم على العمل.

- **تزويد الطلاب بمهارات ذات صلة بهم :**

– اجعل المواد والمهام ذات صلة بالطلاب. – أعط الطلاب وقتا كافيا.

– درس المهارات التي يمكن للطلاب إتقانها. – ساعد الطلاب على النمو أوتوماتيكيا.

– نوع في مواد التدريس.

ومن هنا نجد أن التدريس لا يقتصر فقط على مجرد نقل المحتوى فقط، بل يشتمل كذلك تدريس مهارات التفكير، وإثارة دافعية الطلاب، وكذلك تزويدهم بمواد وموضوعات ذات صلة بهم.

فعلى سبيل المثال : نجد أن برامج التعليم بمساعدة الكمبيوتر، يمكنها تزويد الطلاب بتنوع مثير في ممارسة المواد ، كما أنها أيضا تقدم تغذية راجعة فورية وتساعد الطلاب على النمو بشكل أوتوماتيكي .

مثال آخر : لكي يجعل المعلم الدروس ذات صلة بالطلاب، فعليه أن يكون على دراية بالبيئات الثقافية والاجتماعية التي يعيش فيها الطلاب، وهذا يؤدي إلى استمرار انتباه الطلاب طوال المواقف التعليمي.

سؤال

من خلال عملك كمعلم ... ما هو مفهومك عن التهيئة للدرس ؟

وتلعب التهيئة للتدريس دوراً بالغ الأهمية في العملية التدريسية ويقصد بها كل ما يقوله المعلم أو يفعله بقصد تهيئة الطلاب للدرس الجديد وإثارة دافعيتهم لتعلمه وجعلهم في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية قوامها التعلم والقبول.

شروط التهيئة للتعلم

- أن تكون مباشرة وموجزة بحيث لا تستغرق وقتا طويلا.
- أن يكون الاعتماد فيها كليا على الطلاب .

**نشاط : أنواع التهيئة للدرس**

سؤال

هناك أنواع مختلفة لتهيئة الطلبة ذوي الإعاقة العقلية للدرس, اذكر أنواعها؟ ومن ثم قارن إجابتك مع الجداول المرفقة.

## أنواع التهيئة

### ١- تهيئة توجيهية

- توجيه انتباه الطلاب إلى الدرس.
- تقديم تصور عام للدرس.
- بيان دور الطالب والمعلم في تنفيذ الدرس.

٢-تهيئة انتقالية

تهيئة الطلاب إلى الانتقال من نشاط إلى آخر أو من خطوة إلى أخرى؛ وذلك قبل بداية كل نشاط أو خطوة في الدرس؛ وهذا يؤدي إلى وظيفة الانتقال التدريجي من نشاط إلى آخر .

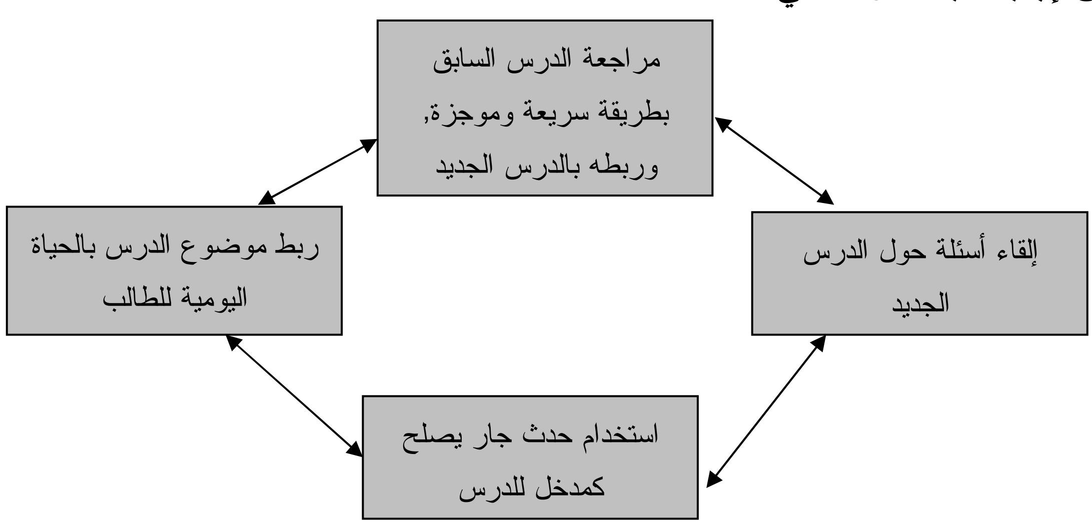
**سؤال**

اذكر مثالاً لكل نوع من أنواع التهيئة للدرس؟

عزيزي المعلم .. إن التهيئة للدرس لا تكون فقط في بداية الدرس ولكنها تكون في بداية كل نشاط تعليمي، وفي بداية كل خطوة من خطوات الدرس.

سؤال: للتهيئة أساليب كثيرة خاصة للطلبة ذوي الإعاقة العقلية، اذكرها. وضح عن طريق طرح مثال كيفية تنفيذ التهيئة للتدريس داخا الغرفة الصفية.

### قارن إجابتك بالشكل التالي



عزيزي المعلم ... عليك أن تستحوذ على انتباه الطلاب أثناء تنفيذ الدرس وذلك من خلال تنويع المثيرات ... وهنا عليك معرفة الأنواع المختلفة من المثيرات.

المثيرات: هي عبارة عن جميع الأفعال والإشارات التي تستخدمها بهدف الاستحواذ على انتباه الطلاب وذلك عن طريق التفسير المقصود من عرض الدرس من حركات وإشارات وانطباعات بصرية ورسائل وأدوات تستخدم في الموقف التعليمي.

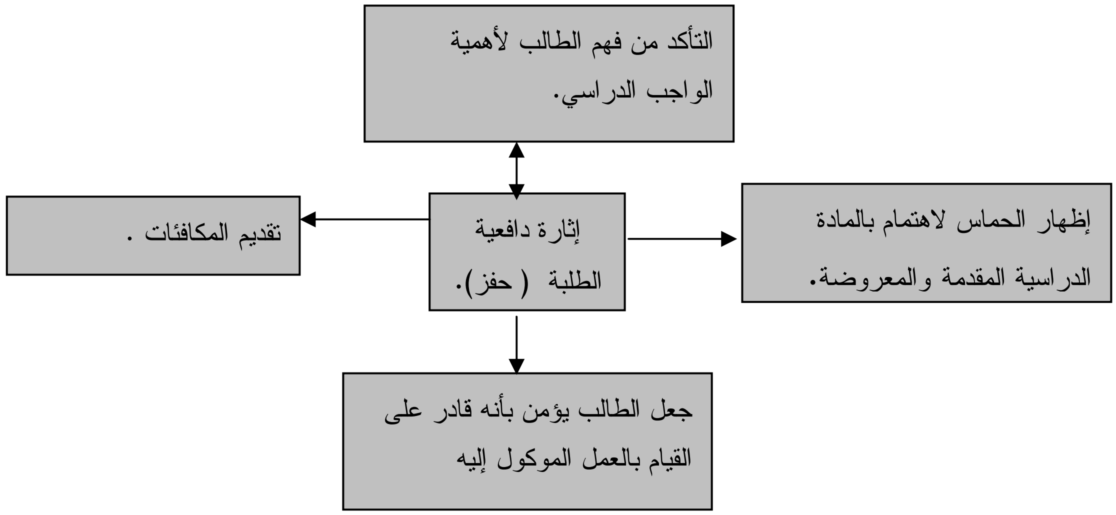
٢- تعليم مهارات التفكير : هناك عدة طرق للقيام بذلك أولا: يستطيع المعلم تقديم مثال على مهارات التفكير بمعنى أن المعلم قد يبين للطالب كيفية القيام بما هو متوقع منه ، ثانيا : يستطيع المعلم تدريس وتعليم الطالب استراتيجيات الدراسة مباشرة من خلال توضيح السبب الذي يجعل من الإجابات صحيحة أو خاطئة, وتعليمهم الإجراءات والعمليات التي يجب استخدامها من أجل إنهاء الواجب المطلوب. ثالثا:من المهم التأكد أن الطالب يدرك ويعي ما عليه أن يفعله.

٣- إثارة دافعية الطلبة: إن تحفيز الطلاب يساعدهم على التعلم بشكل أفضل. هناك عدة طرق إثارة دافعية للطلبة, أولاً : يجب أن تظهر الحماس والاهتمام بالمادة الدراسية المقدمة والمعروفة، ثانيا: يجب أن تتأكد من فهم الطالب لأهمية الواجب الدراسي ثالثا: إن تقديم المكافئات من شأنها إثارة دافعية الطالب للتعلم ولكن يجب أن تكون بشكل قليل و منظم؛ وذلك من أجل الإبقاء على اهتمام الطالب، رابعا: أن تجعل الطالب يؤمن بأنه قادر على القيام بالعمل الموكول إليه.

**تدريب**

عزيزي المعلم من خلال عملك كيف يمكنك إثارة دافعية طلبتك على التعلم داخل الغرفة الصفية.

**نشاط: عزيزي المعلم راجع الشكل البياني التالي ومن ثم أجب على الأسئلة التي تليه**




**أسئلة**

- من خلال الرسوم التوضيحية السابقة يظهر لنا أهمية تقديم المكافئات ( المعززات ).

١- ما هو التعزيز؟ ٢- ما هي أنواع التعزيز؟ ٣-اذكر أمثلة على كل نوع من أنواع المعززات.

o سوف يتم تقديم شفافيات يبين فيها تعريف التعزيز وذكر أنواعه.

- التعزيز: الإجراء الذي يؤدي فيه حدوث السلوك إلى توابع ايجابية أو إزالة توابع سلبية, الأمر الذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة، ويسمى المثير (الشيء، الحالة، أو الحدث) الذي يحدث بعد السلوك ، فيؤدي إلى تقويته بالمعزز. والتعزيز يعرّف وظيفياً؛ أي من خلال نتائجه على السلوك.

- يمكن تصنيف المعززات إلى معززات أولية ومعززات ثانوية, معززات طبيعية واصطناعية سوف يتم تزويد المعلم بالأدب النظري الخاص بالبرنامج التدريبي على شكل دليـــل، كمـــا ســـوف يـــتم توضيحها من خلال جهاز عرض ( Data show)
- كما أن المعززات هي فردية بمعنى ما هو معزز بالنسبة لفرد ما قد لا يكون معـــززا لفـــرد آخـــر وبالتالي يجب تقييم المعززات بالنسبة لكل طالب داخل الغرفة الصفية.
- المعززات تختلف من وقت لآخر, فما هو معزز بالنسبة لطالب ما في وقت ما قد لا يكون معـــززا لنفس الطالب في وقت آخر.

أنواع التعزيز

| المعززات المادية | المعـــــززات الغذائية | المعـــــززات الرمزية | المعـــــززات النشاطية | المعززات الاجتماعية |
|---|---|---|---|---|
| العاب / نجوم | كل أنواع الطعام والشراب التي يفضلها الفرد | النقاط | الغناء | التربيت على الكتف |
| الصور | | النجوم | اللعـــب مـــع الأصدقاء | تقبيل الطفل ومعانقته |
| أقلام الألوان | | الكوبونات | مشاهدة الفيديو | الابتـــسام / التحـــدث ايجابياً عـــن الطفـــل أمام الأقارب)الأب |
| كرة | | | الـــذهاب إلـــى مدينة الألعاب | أحـــسنت، عظـــيم نظـــرات الإعجـــاب والتقدير |
| صفارة | | | القيـــام بـــدور عريف الصف | |

٤- تقديم التمرين المناسب:

- إن الطلبة من ذوي الإعاقة العقلية يتعلمون بشكل أفضل عندما تكون لديه الفرصة للتدريب والممارسة، وبالتالي كمعلم عليك توفير الفرص المناسبة للطالب للتدريب على ممارسة المهارات التي يتم تعلمها.

**نشاط: من خلال ممارستك الفعلية كمدرس داخل الغرفة الصفية وضّح الخطوات العملية المناسبة لتقديم التمارين المناسبة ومن ثم قارن إجابتك بالتالي:**

يتعلم الطلبة بشكل أفضل عندما يكون:

١. التدريب والممارسة: أن يقوم المعلم بتعليم المهارات بنفسه

٢. أن يتم منح الطالب الوقت الكافي للتدرب على المهارات بنفسه

٣. التدريب المناسب والوقت المناسب.

الممارسة..... التغذية الراجعة الفورية.... إظهار المهارة بشكل تلقائي بحيث يستطيع إنهاء الواجبات.

## ٢-ج ضبط وتنظيم العملية التدريسية:

١) مراقبة التدريس: هناك بعض الاستراتجيات المستخدمة في مراقبة التدريس ويوضح الشكل التالي هذه الاستراتيجيات:




- زود الطلاب بتغذية راجعة وواضحة.
- زود الطلاب بالتشجيع والمدح.
- قم بنمذجة الأداء الصحيح.
- اجعل الطلاب منهمكين في نشاط.
- حث الطلاب على المشاركة في المناقشات.
- علم التلاميذ أن يكونوا نشيطين .
- تصفح الفصل لتقع عينك على الطلاب غير المنهمكين في التعلم.
- اعمل بشكل فردي مع الطلاب الذي ينتهون مبكرا .
- عليك أن تزود الطلاب بمكاينزمات للمساعدة عندما يحتاجون إليها.

إن الجزء الرئيس الثاني من عملية إدارة التدريس هو ضبط وتنظيم دراسة الطلبة، إن التغذية الراجعة – الحصول على المعلومات المتعلقة بأداء الطلاب– هي أمر هام جدا. يقوم المعلم الجيد بتقديم تغذية راجعة فورية متكررة وواضحة بشأن أداءهم وسلوكهم، عندما يقوم الطالب بشيء صحيح فعلى المعلم أن يخبره بذلك, وعند ما يقوم بعمل خاطئ يتوجب على المعلم تصحيح ذلك الخطأ،من المهم أن يستخدم المعلم المدح والتشجيع – التغذية الراجعة التشخيصية. يمكن تعريف التغذية الراجعة على أنها :تزويد الفرد بمستوى أدائه لدفعه لإنجاز أفضل على الاختبارات اللاحقة من خلال تصحيح الأخطاء والتي يقع فيها .

يمكن القول: إن التغذية الراجعة هي إعلام الطالب نتيجة تعلمه من خلال تزويده بمعلومات عن سير أدائه بشكل مستمر, لمساعدته في تثبيت ذلك الأداء، إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح أو تعديله إذا كان بحاجة إلى تعديل. وهذا يشير إلى ارتباط مفهوم التغذية الراجعة بالمفهوم الشامل

لعملية التقويم باعتبارها أحد الوسائل التي تستخدم من أجل ضمان تحقيق أقصى ما يمكن تحقيقه من الغايات والأهداف التي تسمى العملية التعليمية التعلمية إلى بلوغها .

نستتنج مما سبق أن التغذية الراجعة هي عبارة عن معلومات تقدم للطلبة بعد أن يقوم بالعمل المكلف به.

## أسس التغذية الراجعة:

من خلال المفهوم السابق للتغذية الراجعة يمكن حصر العناصر الأساسية للتغذية الراجعة:

١. النتائج: وتعني أن يكون الطالب قد حقق عملا ما.

٢. البيئة: وهو أن يحدث النتاج في بيئة تعكس معلومات في حجرة الدراسة، بمعنى أن يوجه المعلم الانتباه تجاه المعلومات المنعكسة.

٣. التغذية الراجعة: وتعني المعلومات المرتبطة بهذه النتائج والتي يتم إرجاعها للطالب، حيث تعمل كمعلومات يمكن استقبالها وفهمها.

٤. التأثير: ويقصد به أن يتم تفسير المعطى ( المعلومات ) واستخدامه أثناء قيام الطالب بالاشتغال على الناتج التالي.

ونستنتج مما سبق أن التغذية الراجعة هي عبارة عن معلومات تقدم للطالب بعد أن يقوم بالعمل المكلف به.

**لدينا جملتان أحداهما تمثل التغذية الراجعة، والأخرى تمثل التغذية القبلية فكيف يتم التميز بينهما ؟**

– يقول المعلم لطلابه: كونوا جاهزين للإشارة بإصبعكم إلى الحرف الذي يمثل الصوت الذي انطقه.

– ثم يقول: إنني أرى أن معظمكم يركز بصره على الحرف الذي يوافق الصوت الذي نطقت به.

– يلاحظ من العبارتين السابقتين أن: عبارة ( ب) هي التي تمثل التغذية الراجعة، لأنها تقدم عملا ما يقوم به التلاميذ، وأنها معلومات ذات علاقة بالعمل.

أما العبارة ( أ) فإنه يمكن تصنيفها على أنها تغذية راجعة قبلية.

– ومن خلال ذلك يمكن تعريف التغذية الراجعة القبلية بأنها عبارة عن معلومات تسبق العمل وتعد الطالب إلى الإعداد لذلك العمل.

**ومن خلال ما سبق يمكن طرح السؤال التالي:**

سؤال: متى تكون الجملة، أو العبارة تغذية راجعة ؟

التغذية الراجعة يجب أن تكون متعلقة بالعمل، بل إن التغذية الراجعة يجب أن ترتبط بعمل ما كما ذكرنا سابقا، كما يجب عليها الربط بين العمل وبين المعلومات المقدمة، وعندئذ تكون تلك المعلومات التي نقدمها للآخرين تغذية راجعة. ومما سبق يتأكد لنا أن التمييز بين التغذية الراجعة، والجملة الايجابية، أو السلبية أمر مهم وضروري في حجرة الدراسة، فالتغذية الراجعة تخبر الطالب عن عمل قام به، أما الجملة الايجابية فإنها يمكن أن تزيد من سروره، ولكن لا يتوقع أن تحدث تغييرا في سلوكه.

## المعلمون وإعطاء التغذية الراجعة:

إن من مهام المعلمين في غرفة الصف أن يقدموا معلومات التغذية الراجعة الضرورية، وعليهم أن يتأكدوا من أن الطالب يستطيع أن يلاحظ العلاقة بين العمل والمعلومات المقدمة إليه في التغذية الراجعة. فإن كانت البيئة المثيرة معقدة أو جديدة، أو كان العمل معقدا أو جديدا فإنه يتعين

على المعلم أن يخطط لكيفية توجيه الطلاب لإدراك معلومات التغذية الراجعة المهمة، كما يتعين على المعلمين أيضا أن يحاولوا كلما أتيحت لهم الفرصة أن يقدموا معلومات التغذية الراجعة بعد أداء العمل مباشرة، وإذا تعذر ذلك كما هو الحال داخل غرفة الصف، عندئذ فانه يجب على المعلم أن يخطط لطرق تجعل الطلاب يتذكرون أعمالهم لكي يقدم لهم معلومات التغذية الراجعة في وقت تكون فيه الأعمال ما زالت حية، أو حاضرة في الذاكرة .

## دور المعلم في إدارة الظروف التي تؤثر في التغذية الراجعة :

يعد دور المعلم في إدارة الظروف التي تؤثر على التغذية الراجعة، لتزويد الطلاب بالمعلومات اللازمة، بعد تقديم العمل الذي يكلفون به، دورا هاما ومفيدا، لذا لتحقيق هذا الدور يجب مراعاة التالي:

١- التأكد من استيعاب الطلاب لمعلومات التغذية الراجعة .

إن من الضروري على المعلم الجيد ألا يفترض أن الطلاب يستوعبون التغذية الراجعة لمجرد أنها قريبة منهم، بل يجب أن يقدم معلومات التغذية الراجعة من خلال تركيز انتباه الطلاب عليها، وخلال توجيه الطلاب أثناء تقديمها.

٢- التأكد من أن الطلاب يفهمون العلاقة الرابطة بين أعمالهم وما يقدمه المعلم من تغذية راجعة.

قد يظن المعلم أحيانا أن ما يقدمه لطلابه من تغذية راجعة واضحة بالنسبة لهم لكونها واضحة بالنسبة له, لكن الأمر مختلف جدا، لذلك يجب عليه أن يستخدم كلمات تحدد العمل بشكل واضح؛ بحيث يمكن الطلاب الاستفادة منها.

٣-إعلام الطالب بالهدف المرغوب تحقيقه :

عندما يعرف الطالب الهدف أو الغاية من العمل الذي يكلف به، فانه يستطيع أن يخضع المهمة الموكلة إليه لاستراتجيته التعليمة، ويستطيع أيضا أن يبحث بين المثيرات الكثيرة عن المعلومات المهمة. معرفة الهدف تعتبر مهمة بالنسبة للسلوك والانضباط والتعلم الأكاديمي، وعلى الطالب أن يعرف السلوك المتوقع منه.

٤ –على المعلم مراعاة اتساق تقديم التغذية الراجعة في الحال(بشكل فوري) كلما أمكن ذلك.

**سؤال: لخص بأسلوبك أهمية استخدام التغذية الراجعة على أداء الطلبة.**

**نشاط :**

كيف يمكنك استخدام التغذية الراجعة بشكل فعال مع الطلبة لزيادة مستوى معرفة وفهم الطلبة ؟ ثم قارن إجابتك مع الجدول المرفق

| | |
|---|---|
| المعلم | ١– توضيح عينة انجاز الواجب لمرات عديدة. |
| | ٢– توضيح المادة الدراسية مرة أخرى ( أكثر من مرة ). |
| | ٣–على المعلم أن يتأكد من فهم الطالب لأهمية الواجب الدراسي. |
| | ٤– تقديم المكافئات وتحفيز الطلبة. |
| | ٥– جعل الطالب يؤمن بأنه قادر على القيام بالعمل الموكل إليه. |

المعلم تغذية راجعة تصحيحية ← الطالب المدح والتشجيع ← تصحيح أداء الطلبة ← تقديم الحل الصحيح من قبل المعلم

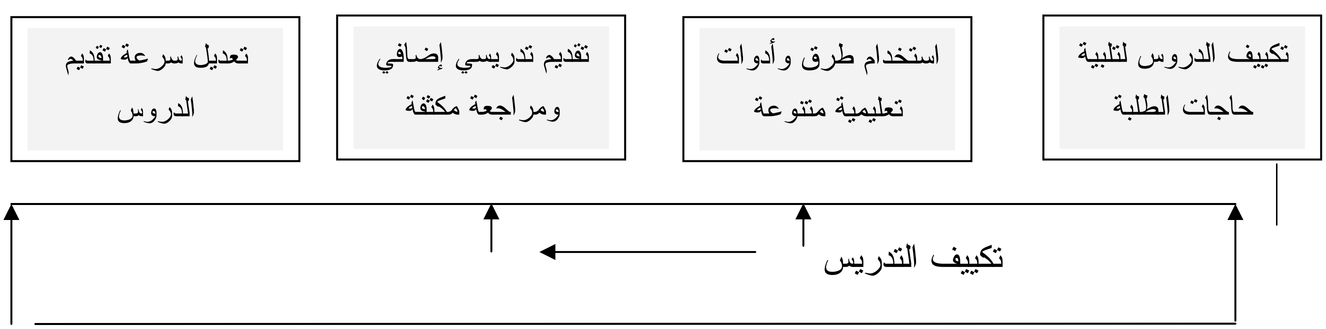
التكرار, الفورية, الوضوح

التغذية الراجعة التشخيصية

- عزيزي المعلم بإمكانك القيام بكل ذلك من خلال شرح وتوضيح كيفيـــة إكمـــال الواجبـــات الدراســـية واستخدام الطرق والوسائل التي من شأنها المساعدة على تحقيق ذلك الهدف وذلك من خلال اســـتخدام أسماء الطلاب أثناء عملية العرض ومراقبة الطلاب أثناء عملية التدريس وحث الطلاب على المشاركة والعمل على إعادة توجيههم .

## ٣) تكييف التدريس(ضبط التدريس):

إن الطلبة ذوي الإعاقة العقلية لا يتعلمون نفس الطريقة بنفس السرعة، لذا يتوجـــب علـــى المعلم أن يقوم بتكييف التدريس لتناسب جميع الطلبة الموجودون داخل الغرفة الصفية مـــع التأكيـــد على انه لا توجد ولا يستطيع أحد أن يقدم لك كمعلم قواعد محددة تتعلق بتعديل تكييـــف الـــدروس, ومما يجدر الإشارة إليه أنه يمكن استخدام أربع استراتيجيات لتكييف التـــدريس لتلبيـــة الحاجـــات التعليمية الفردية للطلبة بحيث تلبي احتياجات جميع الطلاب.




تدريب للتفكير

من خلال عملك كمعلم للطلبة ذوي الإعاقة العقلية كيف تستطيع تلبيـــة الحاجـــات التعليميـــة الفردية لجميع طلبتك؟

للإجابة على السؤال السابق..... نستطيع أن نقول أن العملية عادة تعتمد على مبدأ التجربة والخطأ بالأساس ويمكن الاعتماد على النموذج التالي كدليل يوجهك في الإجابة على السؤال السابق.

تكييف التدريس ← اعتماد مبدأ التجربة والخطأ بحيث يقوم بتجربة عدة بدائل حتى يتوصل إلى طريقة ناجحة للتدريس .

← استخدام المعلم للعديد من الطرق والمواد التدريسية والتي من شأنها زيادة الفرص فيما يتعلق بتلبية حاجات الطلبة الفردية.

← تقديم المزيد من عملية التعليم والمراجعة, تعديل سرعة الأداء التدريسي وتتمثل الخطوة الأولى في تكييف التدريس للطلبة ذوي الإعاقة العقلية في تعديل طريقة تقديم المعلومات أو المهمات التعليمية وليس تعديل المهمة التدريسية نفسها ، وذلك من خلال توضيح المهمة المطلوبة فالطالب ذوي الإعاقة العقلية قد يخفق في تأدية المهمات التعليمية بسبب عدم معرفتهم بما هو مطلوب منهم .

**سؤال**

**ما هي الخطوات اللازمة إتباعها من قبلك كمعلم لتوضيح تعليمات تأدية المهمة ؟**

عزيزي المعلم قارن إجابتك بالخطوات التالية:

١. تقديم التعليمات لفظيا وكتابيا. ٢) إعادة تقديم التعليمات بلغة أبسط. ٣) تجنب إعطاء تعليمات لفظية متعددة في نفس الوقت.

٤) توضيح المصطلحات الجديدة أو غير المألوفة. ٥) كتابة التعليمات بلغة يفهمها الطالب

وإذا لم تنجح التعديلات السابقة في تحسين أداء الطالب، فيمكن للمعلمين أن يستعينوا بدلالات أو إيماءات إضافية قد تساعد الطالب على تأدية المهمة، ويمكن للدلالات الإضافية أن تكون

لفظية ، أو بصرية أو جسدية، وذلك ما يعرف بالتلقين وهو علميا يعني استخدام مثيـــرات مـــساندة لمساعدة الطالب على التمييز. ومن الإجراءات الممكنة في هذا الخصوص:

١- وضع خط تحت الكلمات أو العبارات أو الرموز المهمة.

٢- تقديم مساعدة لفظية للطلبة مثل أن يقول المعلم : قبل أن تبدأ بالإجابة عن السؤال ، اقرأه جيـــدا وإذا كان هناك شيء لا تفهمه اسأل عنه .

٤- كتابة الرموز أو الكلمة المهمة بخط أكبر أو بلون مختلف, أو بوضع دائرة حولها.

وإذا استمر الطالب بارتكاب نفس الأخطاء بشكل متكرر، يصبح ضروريا بذل المزيد مـــن الجهود لتصحيح الأخطاء ، ومثل ذلك الجهد مهم إذا كانت معظم الاستجابات غير المناسبة ناتجة عن أنواع قليلة من الأخطاء المتكررة, أما إذا كانت المشكلة في الأداء الأكاديمي ناتجة عن أنواع متعـــددة من الأخطاء المتكررة, أو إذا كانت متمثلة في تقديم استجابات محدودة جدا فإن الحاجة تقتضي تعديل أساليب التدريس نفسها.

نشاط : يقسم المدرب المتدربين إلى مجموعات حسب الحاجة والظروف ( ٣-٥ متدربين) .

**يطرح المدرب النشاط التالي :**

**تدريب للتفكير**

كثيرا ما يفتقر الطلبة ذوو الإعاقة العقلية إلى المهارات الدراسية, فهم قد لا يستطيعون تسجيل الملاحظات، أو تحديد الأفكار وتعرف المعلومات المهمة، أو إدارة الوقت الدراسي، أو تنظيم الأدوات والمواد التعليمية.

كيف يمكن تدريب هؤلاء الطلبة لاكتساب مهارات الدراسة الفعّالة؟

١. يطلب المدرب من المتدربين إبراز أهم ما توصلوا إليه من نتائج وذلك من خـــلال تعيـــين مقرر لكل مجموعة في وقت لا يتجاوز ( ٢٠) دقيقة.

٢. تتم المناقشة الجماعية بين المدرب والمتدربين في زمن لا يتجاوز ١٠ دقائق.

٣. يقوم المدرب بطرح المادة العلمية مع ذكر ملخص النشاط في زمن لا يتجاوز ١٠دقائق.

ويأخذ تكييف أساليب التدريس هو الآخر أشكالا مختلفة يتم اللجــوء إليهــا إذا لــم تــنجح الأساليب التي تمت الإشارة إليها سابقا، والشكل الأول من أشكال تعديل أساليب التدريس هو تكرار تقديم المعلومات أو المهمة بطريقة أبسط وبتوضيحات أفضل، ومن ثم يستطيع المعلمــون تــوفير المزيد من الفرص للطلبة للممارسة. وقد يتحقق ذلك بإطالة المدة الزمنية المتاحة لتأدية المهمـــة أو بتنفيذ جلسات إضافية للممارسة ، كذلك يستطيع المعلمون مساعدة الطلبـــة علـــى تحـــسين أدائهـــم بتزويدهم بتغذية راجعة تصحيحية وتعزيز إيجابي فعال وإذا أخفقت الإجراءات السابقة في تحـــسين الإدارة الأكاديمي، فعندئذ يصبح ضروريا إبطاء سرعة تقديم المهمـــات التعليميـــة ( تقليـــل كميـــة المعلومات التي يتم تقديمها) .

وإذا أخفقت كل التعديلات السابقة، فلا بد من تغيير متطلبـــات المهمـــة. وتتـــضمن هـــذه الإستراتيجية تعديل معايير الأداء الناجح ( **تقليل عدد الأسئلة أو الأنشطة**، أو **خفض مستوى الدقة المقبولة**)، أو تغيير خصائص المهمة ( **تغيير ظروف تأدية المهمة أو طريقة تأديـــة المهمـــة**)، أو **تجزئة وتحليل المهمة إلى مهارات فرعية متسلـــسلة**. وأخيرا، فإذا لم يتحسن الأداء بالرغم من كل الإجراءات التي تمت الإشارة إليها فقد يصبح المعلم مرغما على **استبدال المهمة بمهمة أخرى**.

## تكييف أساليب التدريس للطلبة ذوي الإعاقة العقلية

**١. تعـــديل الأدوات والأنــــشطة التعليمية:**
أ) توضيح تعليمات تأديـــة المهمـــة التعليمية.
ب) إضافة تلميحات ودلالات مساندة لتأدية المهمة التعليمية.
ج) تصحيح الأخطاء الشائعة لدى المعلم .

←

**١. تعديل أساليب التدريس:**
أ) تقديم معلومات إضافية.
ب) إتاحة الفرص للطلبة لممارسة المهمة بشكل إضافي تحت إشراف المعلم.
ج) استخدام نتـــائج ( تعزيـــز وتغذيـــة راجعة) جذابة للطلبة.
د) إبطاء سرعة تنفيذ التدريس

←

**١. تعديل متطلبــات المهمـــة التعليمية:**
أ) تعديل معايير الأداء الناجح.
ب) تغيير خـــصائص المهمـــة التعليمية.
ج) تجزئة المهمة التعليمية إلى مهـــارات فرعيـــة صـــغيرة ومتسلسلة.

إن التعليم الفردي الذي يشكل إحدى الأسس الرئيسة التي تقوم عليها تربية وتعلـــيم الطلبـــة ذوي الإعاقة العقلية يمكن تنفيذه عبر التدريس المباشر المعروف باسم التعليم المتقن، ويشمل هـــذا النموذج التعليمي تحليل المهمة التعليمية والاستمرار بتعليم الطالب تلك المهمة إلى أن يـــتمكن مـــن تأديتها بنسبة نجاح عالية. ولتحقيق ذلك، يزود المعلم الطالب بتغذيـــة راجعـــة تـــصحيحية, وينفـــذ الإجراءات العلاجية المناسبة, ويقيم الأداء بشكل متكرر ومن الممكن إجراء التعديلات التالية عنـــد تنفيذ برامج التعلم المتقن مع الطلبة ذوي الإعاقة العقلية:

أ- **تجزئة المادة التعليمية إلى وحدات أو أهداف تعليمية:**
١. اختيار أهداف تعليمية مناسبة لمستوى الأداء الحالي للطالب.
٢. مراعاة اهتمامات الطالب وميوله عند تحديد الأهداف أو الوحدات التعليمية..

ب) **تقييم أداء الطالب والبدء بتدريسه:**
١. تحديد المهارات السابقة اللازمة لتحقيق الأهداف .
٢. استخدام أسلوب تحليل المهمة بتجزئة الأهداف.
٣. تفهم النمط التعليمي المفضل للطالب .
٤. تجميع الطلبة لأغراض التدريس بطريقة تسهل تحقيق الأهداف.
٥. تكييف طريقة التقييم.

**ج) تقديم التغذية الراجعة:**

١. التحقق من دقة إجابة الطلبة .

٢. مساعدة الطلبة على إيجاد مصادر تعليمية مفيدة حول الأسئلة أو الفقرات التي اخطأ فيها .

٣. التأكد من أن المادة التعليمية متطابقة مع مستوى أداء الطالب قبل البدء بتنفيذ البرامج العلاجية والتصحيحية .

٤. التأكد من أن الطالب يفهم ما هو مطلوب منه.

٥. الطلب من رفاق مدربين لمساعدة الطالب ذي الحاجات الخاصة.

**تكييف التعيينات الدراسية والاختبارات**

١. قدم المساعدة والدعم مسبقا .

٢. اسمح للطفل باستخدام أنماط استجابة بديلة .

٣. دع الطفل يستخدم مسجل الأشرطة أو الكمبيوتر إذا لزم الأمر.

٤. افحص الطفل شفهيا إذا لزم الأمر.

٥. طبق الاختبار في جلسات أقصر.

٦. امنح الطفل وقتا إضافيا لإكمال التعيينات أو الاختيارات.

٧. عدل الواجبات المنزلية.

٨. استخدام التكنولوجيا المساندة.

٩. استخدام بدائل للتعيينات الكتابية.

١٠. زد أو قلل المدة المخصصة لإتمام الواجبات أو الاختبارات.

- **التعديلات المتوقعة للطلبة ذوي الإعاقة العقلية**

- تقديم دلالات تلقينية للطلبة وتزويدهم بتغذية راجعة متكررة.
- تعليم المهارات التي سيحتاج الطلبة إلى استخدامها بشكل متكرر .
- تقديم المعلومات للطلبة على هيئة وحدات صغيرة ومتسلسلة وإتاحة الفرص لهم للمراجعة والممارسة .
- استخدام المواد والأدوات الملموسة وغير التجريدية والتأكد من أنها مثيرة لاهتمام الطلبة وملائمة لأعمارهم الزمنية وذات معنى بالنسبة لهم.
- توزيع التدريب وتجنب التدريب المكثف قدر المستطاع .
- التركيز على تطوير مهارات التواصل وتحقيق الأهداف الوظيفية.
- إتاحة الفرص الكافية للمراجعة والتكرار والممارسة المستفيضة للمهمات التعليمية.

## التقييم التشخيصي والتدريس التشخيصي:

يتضمن التقييم التشخيصي والتدريس التشخيصي التعامل المنظم مع الظروف التعليمية لتحديد الإستراتيجية الأكثر ملائمة لتدريس مهارة معينة للطالب. والفرق بين هذين الاجرائين يتعلق بشمولية تقييم كل منها للبدائل التعليمية.والتقييم التشخيصي يكون عادة موجزا، وإجراء خيار تعليمي وحيد مرة واحدة، ومن جهة أخرى، يجري التدريس التشخيصي عبر مدة زمنية طويلة لبحث التأثيرات الفارقة للتداخلات التعليمية المتنوعة بحثا كاملا.

### التقييم التشخيصي

يستخدم التقييم التشخيصي في الكشف عما إذا كان تغيير بعض مظاهر مهمة صفية سوف يكون له تأثير ايجابي على أداء الطالب، فمثلا، إذا لاحظ معلم التاريخ أن أحد الطلاب لديه صعوبة في الاختبارات الموجزة اليومية المتعلقة بواجبات القراءة، فإنه يمكنه تصميم سبر تشخيصي واحد أو أكثر لبحث العلاقة بين مطالب المهمة وقدرة الطالب على الأداء، ويمكن تعديل الاختبار الموجز

اليومي بطرق متعددة، اعتمادا على نوع الصعوبة التي يواجهها الطالب فمثلا، إذا أجاب الطالب على الأسئلة القليلة الأولى ولكنه لم يكمل الاختبار الموجز، فإنه يمكن زيادة الزمن المسموح به للمهمة، أو تقليل عدد الأسئلة, أو إذا كانت المهارات الكتابية لدى الطالب تبدو أنها تتداخل مع الأداء، فإنه يمكن السماح للطالب بالإجابة شفويا أو يسجل إجاباته على شريط تسجيل .

والإجراءات العامة لتصميم تقييم تشخيصي معين هي :

١. يقيم أداء الطالب في الظروف التعليمية المعلقة بالمهمة.

٢. عدل جزءاً معين من المهمة أو الظروف التعليمية المتعلقة بالمهمة.

٣. يقيم أداء الطالب في الظروف المعدلة، ويقارن بالأداء السابق.

وتجرى عادة سلسلة الخطوات في جلسة تعليمية واحدة، حيث يلاحظ المعلم مشكلة أداء محتملة, وحدد حلاً ممكنا. وتجمع بيانات قبل إجراء التعديل، وذلك لتحديد مستوى الأداء الراهن للطالب، وكذلك بعد إجراء التعديل وتصمم سلسلة من السبر التشخيصي إذا تطلب الأمر ذلك لحين توفر معلومات كافية لدى المعلم لتصميم سلسلة تشخيصي. ويمكن أن يجري المعلم عدة أنواع من التغييرات لتحسين أداء الطالب.

ويستخدم نوعين رئيسين من التعديلات المتعلقة بخصائص المهمة والاستراتيجيات التعليمية لتدريس المهمة، وتعد تحليل المهام طريقة مفيدة لتحليل خصائص المهمة، ومن العوامل التي ينبغي مراعاتها صعوبة المهمة، والظروف التي يتوقع أن يؤدي فيها الطالب المهمة والتعليمات التي تقدم لإكمال المهمة وطرق العرض والإجابة وطول الإجابة والسرعة والدقة .

ويلخص الجدول التالي عدة طرق عامة لتكييف عملية التعليم ومن بين ما تتضمنه هــذه الطــرق، استراتيجيات لتعديل المهمة ذاتها، وتعديل الظروف التعليمية المتعلقة بأداء المهمة. وهذه الاقتراحات ليست شاملة بأي حال، ولكنها تقدم بعض التوجيهات لإعداد سبر تشخيصي وأبعاد عملية التعليم التي ينبغي مراعاتها هي الطرق المستخدمة في تقديم معلومات جديدة للطــلاب( محاضــرة، مناقــشة ، توضيح، وغير ذلك)، وعدد ونوع الممارسات المتاحة، وكيفية تقديم تغذية راجعة، وعواقــب الأداء الناجح والمواد التعليمية، ومعدل سير عملية التعليم.

ومن الأنواع الأخرى للتغييرات التعليمية تعديل الاستراتيجيات التــي يــستخدمها الطالــب للتعامل مع المهام الصفية فسلوك الطالب هو الذي يتغير، وليس ظروف عملية التعليم . والخطــوة الأولى هي ملاحظة تفاعل الطالب مع المهمة. ويتم تحليل الطرق التي يستخدمها الطالب فــي أداء المهمة، وتحديد الاستراتيجيات غير الفاعلة، ثم يحاول المعلم تعديل إستراتيجية الطالب أو استبدالها بإستراتيجية أخرى أكثر فاعلية فمثلا، إذا كان خط الطالب رديئا ، أو يمسك القلــم بطريقــة غيــر مناسبة، ربما يحاول المعلم تغيير وضع يد الطالب, أو إذا درس الطالب مصطلحات بيولوجية جديدة بالتأمل في إحدى صفحات الكتاب، ربما يوضح المعلم أسلوبا بديلا يتطلب التسميع النشط. والتقيــيم التشخيصي يفيد بدرجة أكبر في جمع معلومات أولية تتعلق بالفاعلية المحتملة لتعديل تعليمي معين، وفي حالات نادرة فقط يؤدي التقييم إلى معلومات كافية لتبرير إحداث تغيير في البيئــة التعليميــة ويقدم السبر فروضا تتعلق بالتعديلات التي ربما تحدث فرقا في أداء الطالب وهذا الفروض يمكــن التحقق منها بعد ذلك من خلال التدريس التشخيصي.

# تصميم تقييم تشخيصي

| البعد التعليمي | تعديلات محتملة |
|---|---|
| **خصائص المهمة** | |
| مستوى صعوبة المهمة | قسم المهمة إلى مكونات مهام فرعية يؤديها الطالب كل على حدة أو استبدالها بمهمة من مهام المتطلبات السابقة الأكثر سهولة. |
| الظروف التي تؤدى فيها المهمة | غيّر الظروف وذلك بالسماح باستخدام معينات (مثل: آلات حاسبة لمهام الرياضيات)، أو بتقديم تلميحات أو إيماءات. |
| تعليمات المهمة | بسّط وخفّض عدد التعليمات، وقدم تعليمات شفوية وكذلك تعليمات تحريرية. |
| نمط التقديم | غيّر نمط التقديم إلى نمط يعزز جوانب قوة الطالب( مثل: التغيير إلى العرض الشفوي للطلاب الذين لديهم مشكلات في القراءة )، أو تقديم المعلومات بأكثر من طريقة. |
| نمط الاستجابة | غيّر نمط الاستجابات إلى نمط يعزز جوانب قوة الطالب( مثل التغيير إلى إجابات شفوية للطلاب الضعاف في مهارات الكتابة) . |
| متطلبات الكم | خفّض عدد الاستجابات المطلوبة من الطالب |
| متطلبات السرعة | اعمل على زيادة مقدار الوقت المسموح به لأداء المهمة، أو استبعد عنصر الوقت كلية. |
| متطلبات الدقة | خفّض مستويات النجاح في أداء المهمة. |

| | |
|---|---|
| **إجراءات تعليمية** | |
| تقديم معلومات جديدة | غير طريقة التعليم إلى مدخل مباشر بدرجة اكبر( مثل: استخدام المحاضرة أو التوضيح بدلا من المناقشة أو الاكتشاف)، أو اشرح المعلومات الجديدة بطرق مختلفة متعددة، أو اعمل على زيادة عدد مرات تقديم المعلومات الجديدة . |
| إتاحة فرص الممارسة للطلاب | اعمل على زيادة عدد فرص الممارسة التي تقدم للطلاب، واعمل على تحسين كم وكيف التغذية الراجعة التي تقدم للطلاب أثناء الممارسة وغير أنواع أنشطة الممارسة بحيث ترتبط مباشرة بالسلوكيات المرجوة. |

| | |
|---|---|
| تقديم تغذية راجعة للطلاب على أدائهم الناجح | اجعل عواقب النجاح أكثر جاذبية . |
| مواد التعلم | راجع أو عدل مواد التعلم ( مثل: الكتب المدرسية كراريس الأعمال، أوراق الأعمال) إلى مستوى أقل بساطة، باستبدالها بمواد أخرى. |
| معدل سير عملية | اجعل معدل سير عملية التعليم بطيئة بدرجة اكبر، بحيث تقدم معلومات وتمارس في وقت واحد. |
| تقديم استراتيجيات بديلة للطلاب لأداء المهمة | غير طريق تعامل الطلاب مع المهمة، وذلك بتعديل الاستراتيجيات الحالية أو قدم استراتيجيات جديدة وأكثر فاعلية . |

## التدريس التشخيصي

يقيِّم التدريس التشخيصي بانتظام الفاعلية النسبية لأسلوبين أكثر من الأساليب التعليمية ويساعد في تحديد إستراتيجية تعليمية معينة لطالب أو مجموعة معينة، ويراقب المعلم بعناية أداء الطالب أثناء تقديم عملية التعليم بطريقة معينة أولا، ثم بطريقة أخرى، وتقارن بيانات التقييم التي يتم جمعها في كل من الظروف التعليمية لتحديد أكثر أساليب التدريس فاعلية. فمثلا إذا وجدت الطالبة سعاد صعوبة في تعلم حقائق عملية الضرب، فان المعلم ربما يود أن يحاول بعض الأنواع المختلفة من ممارسات الأنشطة لهذه المهارة. أولا: ربما يحدد المعلم الظرف التعليمي الراهن، ويقيم أداء الطالبة في هذا الظرف وفي حالة الطالبة سعاد، تكون أوراق عملها هي الأنشطة الحالية التي تمارسها وخلال مدة أسبوع واحد، حصلت سعاد على درجات تتراوح بين ٣٠% و ٥٥% إجابة صحيحة ، وبعد ذلك يحدد المعلم إستراتيجية تعليمية جديدة وربما يعتمد في قراره على نتائج سلسلة من التقييم التشخيصي وبالنسبة لحقائق عملية الضرب، يوجد بديلان لأوراق العمل هما : تمارين ببطاقات ضوئية، وتمارين تستند إلى الحاسوب، وبرامج تدريب، وتسمح هذه الأساليب بممارسة المهارة مع

تقديم تغذية راجعة فورية للطالبة تتعلق بدقة إجاباتها، ثم ينفذ المعلم أحد المداخل التعليمية الجديدة لعدة أيام، ويستمر في جمع بيانات تتعلق بأداء الطالب، ويجري ذلك عادة يوميا.

**وخطوات التدريس التشخيصي هي:**

١. تحديد الظرف التعليمي الراهن، أي الظرف الذي يعد بمثابة خط قاعدي.

٢. اختيار أو تصميم أداة تقييم غير رسمية لمراقبة أداء الطالب.

٣. تقييم أداء الطالب في ضوء الظرف التعليمي الحالي، وتقدم عادة البيانات اليومية التي يتم جمعها خلال أسبوع واحد صورة كافية عن الأداء الراهن.

٤. اختيار إستراتيجية تعليمية جديدة أو أكثر لتقويمها.

٥. تنفيذ الإستراتيجية التعليمية الجديدة الأولى لمدة قصيرة ( أسبوع مثلا)، وهذا هو التدخل الأول.

٦. الاستمرار في التقييم المنظم لأداء الطالب.

٧. تنفيذ إستراتيجية تعليمية جديدة ثانية عند الحاجة.

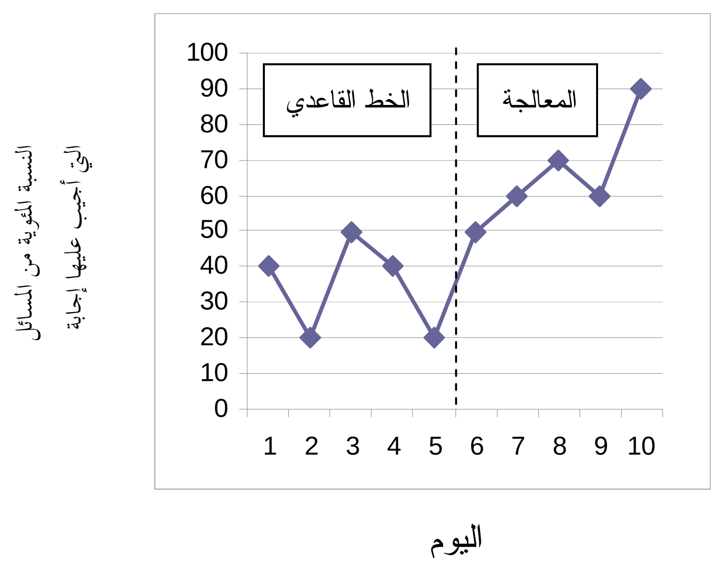
٨. الاستمرار في التقييم المنتظم لأداء الطالب .

٩. رسم شكل بياني للبيانات المتعلقة بالأداء لمرحلتي الخط القاعدي، والتدخل ومقارنة الأداء عبر الظرفية أو المرحلتين.

وينبغي في التدريس التشخيصي إجراء تغيير شيء واحد في المرة الواحدة، فالظرف المتعلق بالخط القاعدي، ينبغي أن يختلف عن الظرف المتعلق بالمعالجة في متغير تعليمي واحد مهم، والعامل التعليمي الذي احدث التغيير في سلوك الطالب يمكن أن يتحدد، فمثلا إذا أحدث المعلم

تغييرا في نشاط الممارسة ورأى أي زيادة في دقة الطالب، فان التغيير في الأداء يمكن أن يربط بالتغيير في نشاط الممارسة ومع ذلك إذا حدثت عدة تغييرات ( مثل: تقديم نشاط ممارسة جديد، وحل تدريس الأقران بعضهم للبعض الآخر محل المعلم، ومضاعفة الوقت التعليمي) فإن المعلم لا يستطيع إعزاء التحسن في أداء الطالب إلى واحد من هذه التعديلات. ويوضح الشكل الآتي نتائج التدخل في حالة الطالبة إيمان التي لديها صعوبة في تعلم حقائق عملية الضرب. فقد جمعت معلمتها بيانات يومية تتعلق بالنسبة المئوية للأسئلة، وأجابت إيمان إجابة صحيحة وكما يتضح من الشكل فان المعالجة الجديدة، التمارين, استخدام الأشكال، تبدو إستراتيجية تعليمية أكثر فاعلية من أنشطة أوراق العمل بالنسبة للطالبة.

**نتائج التدريس التشخيصي**



## أمثلة متعددة على التعديلات المتوقعة للطلبة ذوي الإعاقة العقلية

**تكييف وتعديل المواد:**

**– قم بتعديل وتكييف المواد على نحو يسمح للطلبة بالمشاركة بشكل فعّال ومستقل قدر الإمكان.**

**مثال:**

إذا : كان على الطالب الوصول إلى الطاولة (counter) لوضع الأوعية والصحون بعد تناول وجبة خفيفة وغسلها.

........... قم بوضع إناء بلاستيكي للغسيل على كرسي أو مقعد الطالب من أجل تنظيف الصحون.

**– قم بتثبيت المواد والوسائل باستخدام اللاصق بحيث لا ينزلق, ويكون قريبا من الطالب.**

**إذا كان الطالب يواجه مشكلة في استخدام الأيدي, بحيث تعمل حركة يديه على انزلاق الوسائل أو الأوراق عن الطاولة.**

**.......... قم بتثبيت الوسائل باستخدام اللاصق بحيث يستطيع الإمساك بها.**

**– دعم وتكييف البيئة :**

**عدل ودعم البيئة الفيزيائية والاجتماعية بحيث تعمل على زيادة فرصة المشاركة والتعلم.**

**مثال:**

– إذا كان الطالب يستقر في منطقة واحدة ولا يتحرك لاكتشاف المناطق المختلفة للتعلم .

**.. قم بوضع منبه للطفل. وعندما يقرع الجرس, يجب على الطفل التحرك إلى منطقة أخرى بحيث يكتشف بقية المناطق.**

– إذا واجه الطفل صعوبة في إتباع الاعتياد اليومي الصفي (لا يعرف ماذا سوف يحدث في الصف من نشاطات)

**......... استخدم جدولاً للصور. اجعل الطفل يقوم باتباع الصور (بطاقات) بعد انتهاء كل نشاط لمعرفة النشاط اللاحق.**

**دعم المعلم و الأقران :**

**استخدم الأقران لمساعدة الطفل على التعلم .**

– إذا واجه الطفل صعوبة في معرفة ماذا يعمل وأين يذهب خلال الانتقال من نشاط لآخر

**اقرن الطفل مع طفل آخر يعرف الاعتياد الصفي جيدا.**

**.....أو كمعلم يمكنك عند الاقتراب من نهاية أي نشاط, أن تخبر الطفل ماذا يستطيع أن يفعل عندما ينتهي من نشاط. على سبيل المثال, يمكنك أن تقول" في أي الأماكن ترغب أن تلعب ؟ لديك العديد من الألعاب التالية ..."**

# الباب الرابع
# تقييم فاعلية التدريس

## تقييم فاعلية التدريس

### الأهداف العامة:

بعد الانتهاء من دراسة هذا الفصل يتوقع من المتدرب أن يكون قادرا على:

١. إدراك أهمية ودور التقييم في تطوير البرامج التربوية الملائمة .

٢. تحديد عناصر وخصائص التقييم الجيد للأهداف طويلة المدى والأهداف قصيرة المدى.

٣. وصف إجراءات التقييم المناسبة للأهداف قصيرة المدى وإجراءات التقييم المناسبة للأهداف طويلة المدى .

٤. إجراء مقارنة بين الطرق المختلفة التي يمكن استخدامها لتقييم مستوى التقدم الذي يحققه الطلبة.

٥. وصف مبررات استخدام التقييم المستمر ومقارنته بالتقييم السنوي.

٦. المقارنة بين إجراءات التقييم التكويني وإجراءات التقييم الجمعي.

٧. توظيف نتائج التقويم في تحسين أداء الطلبة.

### الأهداف الخاصة :

١. تطوير مهارات المعلمين على متابعة وتقييم استيعاب الطلبة .

٢. تطوير مهارات المعلمين على متابعة وقت التعلم الأكاديمي النشط.

٣. تطوير مهارات المعلمين على حفظ سجلات حول تقدم الطلبة.

٤. تطوير مهارات المعلمين في تطوير أدوات التقييم المختلفة وتقديم تطبيقات عملية من واقع الغرف الصفية .

٥. تطوير مهارات المعلمين في التعامل مع البيانات الصفية وتوظيفها في اتخاذ القرارات التعليمية .

٦. تطوير مهارات المعلمين لاتخاذ قرارات ذات علاقة بتبني برنامج تقييمي يسمح بمتابعة وتقييم العملية التدريسية.

**تمهيد:**

يستخدم المعلمون أساليب التقييم الصفي غير الرسمي يومياعندما يلاحظون سلوك طالب معين أو يفحصون ورقة إجابته في محاولة معرفة نمط أخطائه،أو يجرون مقابلة معه لتعرف الإجراءات التي استخدمها أو استخدمتها في حل مشكلة أو إجابة سؤال معين. والميزة الرئيسة لهذه الأساليب التقييمية هي مواءمتها لعملية التعليم .والحقيقة أن كثيرا من استراتيجيات التقييم غير الرسمي المستخدمة في التربية الخاصة يمكن اعتبارها مقاييس تستند إلى المنهج، وتقدم الأساليب غير الرسمية معلومات عن مستويات الأداء الحالية للطالب، وتساعد في اختيار المقاصد والأهداف التعليمية، وتشير إلى الحاجة إلى تعديلات تعليمية، وتوثق تقدم الطالب، وتقترح توجهات لمزيد من التقييم. وبينما تركز المقاييس غير الرسمية مرجعية المعيار على قدرة الطالب على الأداء في موقف اختباري محدد البنية، فإن المقاييس غير الرسمية تقترب بدرجة أكبر من الظروف الصفية النمطية. وبالإضافة إلى ذلك فإن هذه المقاييس تفيد في تقويم أداء الطالب وكذلك في دراسة المواقف التعليمية والمهام المرتبطة بالمنهاج.

ولا يكفي أن نعرف أن برامج التربية الخاصة فعالة بشكل عــام، فالقــائمون علـــى إدارة البرنامج يحتاجون إلى معرفة أي الخدمات أكثر قدرة على مـــساعدة الأشـــخاص ذوي الإعاقــات المختلفة، كذلك فهم بحاجة إلى أن يعرفوا أثر الخدمات على جوانب الأداء المختلفـــة، وأن يعرفـــوا العوامل والمتغيرات المرتبطة بنجاح عملية التربية الخاصة أو إخفاقها. وللإجابة عن هذه التساؤلات وغيرها ينبغي إجراء دراسات بهدف تقييم فاعلية البرامج . فمن الطبيعي تقييم المخرجات التعليمية بعد انتهاء تنفيذ البرامج التعليمي والقضية الأساسية التي يجب تناولها تتمثل في السؤالين التاليين:

١. إذا حقق البرنامج التعليمي أهدافه بنجاح، فما هي تحديدا المهارات التي تعلمها الطالب؟

٢. إذا لم يحقق البرنامج التعليمي أهدافه بنجاح، فما الخطأ الذي حدث ؟

- ألم تكن الأهداف التعليمية ملائمة للطلبة ؟
- هل كانت الطرق التعليمية غير مناسبة للأهداف التعليمية ؟

**تدريب**

عزيزي المعلم من خلال التقديم السابق للموضوع عبر بما لا يزيد عن أسطر عن الدور الذي يلعبه التقييم في تطوير العملية التربوية في التربية الخاصة.

**عناصر عملية التقييم:**

* تتألف علمية التقييم من عناصر وهي : ١) مراقبة فهم الطالب ٢) مراقبة فترة الانهماك في الـــتعلم ٣) الاحتفاظ بسجلات انجاز الطلبة ٤) إبلاغ الطلاب بتقدمهم وتطورهم ٥) استخدام البيانات من أجـــل اتخاذ القرارات.

**أولا: مراقبة وتنظيم فهم الطالب:**

**نشاط:** هناك ثلاث استراتيجيات لملاحظة ومراقبة فهم الطلبة ويوضح الشكل التالي هذه الاستراتيجيات :




**أولا:** يجب على الطلاب أن يفهموا ما يتوقعه المعلم منهم أن يقوموا به في أثناء الدرس

**سؤال:** كيف يمكنك كمعلم أن تطبق ذلك عمليا ؟

عزيزي المعلم هذا يعني أن عليك أن تراقب مدى فهم الطالب للتعليمات وهذا لا يقتصر على سؤال الطالب هل تفهم أو تدرك ما عليك القيام به؟ بدلا من ذلك اطلب منه أن يبين لك ما سيقومون بعمله ، وعلى المعلم أن يتحقق من معدل نجاح الطلاب، من خلال إجراء اختبار فإذا أحرزوا فيه درجات عالية كان ذلك مؤشرا على نجاحهم والعكس صحيح .

**ثانيا:** يجب على الطالب فهم العملية التي سيتبعها للقيام بالواجبات الصفية.

وأخيرا على المعلم أن يتحقق من معدل نجاح الطلبة، من خلال إجراء اختبار فإذا أحرزوا فيه درجات عالية كان ذلك مؤشرا على نجاحهم والعكس صحيح.

**سؤال: كيف يمكنك كمعلم أن تتأكد من فهم الطالب لذلك ؟**

**أ)مراقبة مدة الانـهماك:**

إن الطلاب الذي ينهمكون بنشاط ( يجيبون على الأسئلة ويشتركون في المناقشات أثناء التـدريس) يتعلمون بشكل أفضل وهناك بعض الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في مراقبة مدى الانهمـاك والشكل التالي يوضح هذه الاستراتيجيات:

**مراقبة مدى الانـهماك**

**تقويم التدريس**

- مراقبة الانهماك النشط في التدريس .
- علم الطلبة أن يراقبوا مدى مشاركتهم.
- تصفح الفصل لتقع عينك على الطلاب غير المنهمكين.

**الصفية من خلال الطلب منـهم:**

التأكـد مـن فهـم الطلبة

تستطيع التأكـد مـن خلال :

← تطلب منهم أن يبينوا ما سوف يقومون به أو وصف عملية الإجابة على الأسئلة أو حل المسائل.

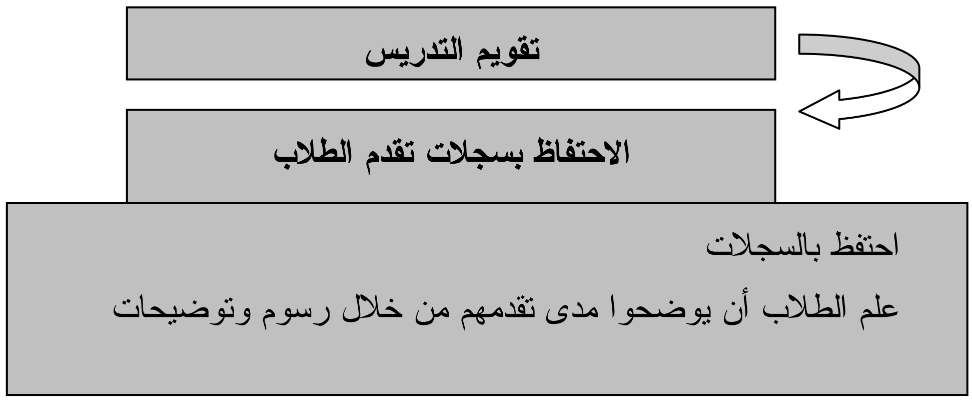
← الطلب من الطالب بشكل فردي أن يبين كيف قام بحل المسألة.

← معرفة نسبة نجاح الطالب وتقدمه من خلال إعطـاءه عدة مسائل ليحلها ومن ثم معرفة نسبة الانجاز

**٢) الاحتفاظ بسجلات انجاز الطلبة:**

لمعرفة مدى استفادة الطلاب من العملية التعليمية يتوجب على المعلم الاحتفاظ بسجلات تبين مـدى تقدمهم، وقد تتم عملية الاحتفاظ بسجلات إما بشكل رسمي أو غير رسمي ويكون ذلك إما من خلال كتابة عدد المسائل التي تم حلها ونسبة المسائل التي تم حلها بشكل صحيح.

فهذه السجلات تمكننا من معرفة مدى استفادة الطلاب من التدريس، وهناك بعض الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لتحقيق ذلك والشكل التالي يوضح هذه الاستراتيجيات




**نشاط:** عزيزي المعلم وضح من خلال الرسوم البيانية كيف يمكنك متابعة مسار أداء الطالــب فــي مهارة القراءة أو الكتابة أو الحساب.

**نشاط:** يقوم المدرب بتقسيم المعلمين إلى مجموعتين والطلب من كل مجموعة تلخيص الخطــوات العملية عن كيفية إبلاغ الطلاب بمستوى النجاح والتقدم.

فعلى المعلم أن يحتفظ بسجلات أداء الطالب وأن يعلم الطلاب كيفية القيام بعمل تخطيطات توضيحية تعبر عن مدى تقدمهم .

٣) **إحاطة الطلاب بمدى تقدمهم** : إن التغذية الراجعة هي إحدى الطرق الفعالة لإحاطة الطلاب بمدى تقدمهم ، وهناك بعض الاستراتيجيات المستخدمة في إحاطة الطلاب بمدى تقدمهم والشكل(١٠) يوضح هذه الاستراتيجيات .

**تقويم التدريس**

**إحاطة الطلاب بمدى تقدمهم**

- عليك أن تخبر الطلاب بشكل منتظم .
- زودهم بتغذية راجعة متكررة.
- صحح الأخطاء بسرعة.
- استخدام التشجيع والمدح للقيام بمهام محددة.
- ساعد التلاميذ على تصحيح أخطائهم على الفور.

فينبغي على المعلم أن يستخدم التغذية الراجعة، وأن تكون متكررة وسريعة، حيث إن الطلاب يتعلمون بشكل أفضل حينما يعرفون كيف يعملون، وكذلك عندما تصحح أخطاؤهم بسرعة، كما ينبغي على المعلم أن يشرك الطلاب في تصحيح أخطائهم.

**٥) استخدام البيانات لاتخاذ قرارات :**

إن سجلات تقويم الطالب ليست مهمة فقط لتوضيح مدى تقدم الطلاب ، ولكن أيضا لاتخاذ قرارات بشأن برامجهم التعليمية، ويوضح الشكل التالي بعض الاستراتيجيات المستخدمة لاستخدام البيانات لاتخاذ القرارات .

استخدام البيانات لاتخاذ قرارات

- استخدام البيانات المتعلقة بتقدم الطالب لاتخاذ قرارات بشأن تعلمه.
- استخدام البيانات المتعلقة بتقدم الطالب لإحداث تغيرات في التدريس.
- استخدم البيانات المتعلقة بقدم الطالب لوقف استمرارية الخدمة المصممة لفئة معينة.

فلا بد أن يكون المعلم قد قام بجمع البيانات المرتبطة بتقدم الطالب قبل أن يتخذ قرارا بشأن تعلم احد الطلاب، ومن هذه القرارات، هل يظل الطالب تحت فئة التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة أم ينضم إلى فئة الطلاب العاديين؟ وما الاستراتيجيات أو المداخل التعليمية الفعالة لهؤلاء الطلاب ؟ إلى غير ذلك من هذه القرارات .

**تدريب**

عزيزي المعلم أرجو منك توضيح الطريقة التي تستخدمها في تقييم مـــدى تحقيـــق طلابـــك للأهداف التعليمية قصيرة المدى المحددة في برامجه.

**تقييم إنجاز الأهداف التعليمية :**

لا تقتصر الأهداف التعليمية الجيدة على تحديد الأداء على هيئة صياغة سلوكية واضحة وإجرائية، وتحديد الظروف التي سيحدث فهيا ذلك السلوك، ولكنها تشتمل أيضا على تحديد المعايير التي سيتم اعتمادها للحكم على مدى ملائمة ذلك السلوك أو الأداء، ولذلك يشتمل البرنامج التربوي الفردي بالضرورة على خطة للتقييم تشتمل معايير تقييم الأداء، وأساليبه ومواعيده.

إن تقييم مدى تحقيق الأهداف التعليمية له ثلاثة أبعاد رئيسة هي:

١- تحديد معايير موضوعية للتقييم.

٢- تحديد أساليب التقييم المناسبة.

٣- تحديد الجداول الزمنية للتقييم.

فيما يتعلق بالبعد الأول ( تحديد معايير موضوعية للتقييم، فإن صياغة الأهــداف التعليميــة بدقة ووضوح يعمل بالضرورة على تحديد معايير التقييم، والهدف مــن تحديــد المعــايير بــشكل موضوعي غير ذاتي هو التأكد من أن الهدف التعليمي المنشود قد تم تحقيقه. وفيما يتعلــق بتحديــد أساليب التقييم ، فذلك يعتمد على عدة عوامل, أحد هذه العوامل هو طبيعة الأهداف التعليمية، حيــث إن نوع الهدف يحدد نوع أسلوب التقييم المناسب فتقييم الأداء العقلي، مثلا يختلف عن تقيــيم الأداء الاجتماعي أو الانفعالي أو الحركي أو اللغوي، ولذلك ينبغي تحديد المهارة المستهدفة بدقة قبل البدء بتقييم اكتساب أو عدم اكتساب الطالب لها.

وبما أن الأهداف التعليمية تتضمن تحديد الظروف أيضا فثمة حاجة إلى تحديد الظروف التي سيتم تقييم أداء الطالب في ظلها، وبدون ذلك فان التقييم لن يكون مناسبا ، كما أن تقييم التقدم الــذي أحرزه الطالب في المجالات المختلفة يتطلب استخدام معــايير مختلفــة ، فقــد تــشمل المعــايير:

- نسبة الوقت .
- نسبة الاستجابة الصحيحة.
- عدد الاستجابات المناسبة.
- عدد مرات حدوث السلوك.
- الفترة الزمنية المناسبة لحدوث السلوك.

ومن العوامل الأخرى المهمة التي يعتمد عليها تحديد أساليب التقيــيم الملائمــة خــصائص الطالب( فئة الإعاقة لديه، خلفيته الثقافية ، أنماطه التواصلية) والمبدأ العام هو أن يتم اختيار أسلوب تقييم لا ينطوي على تحيز ضد الطالب بناء على نوع إعاقته أو خلفيته الثقافية . وفيما يتعلق بالبعد الثالث( تحديد الجداول الزمنية للتقييم ) فالمبدأ العام هو أن التقييم المتكرر والمتواصل أكثر فائدة من التقييم في نهاية العام الدراسي ، ومثل هذا التقييم لا يتطلب بالضرورة تطبيق اختبارات بل قد يتمثل في ملاحظة الطالب ومتابعة أدائه بشكل غير رسمي.

**تدريب**

ما هي من وجهة نظرك الصعوبات الأساسية التي قد ينطوي عليهـا التقيـيم المـستمر لأداء الطالب؟ وكيف يمكن التخفيف من تلك الصعوبات؟

٥- والتقييم لن يكون مفيدا إذا تم مرة واحدة في نهاية العام أو نهاية الفصل ، فالمراجع العلميـة تقترح إجراء تقييم أسبوعي على أقل تقدير إذا كان له أن يكون مفيدا حقا لكل من المعلم والطالب، وهناك من يدعو إلى تقييم مستمر ويومي باعتبار ذلك ضروريا لتحديد الاستجابة الخاطئة للطالب بكل سرعة ممكنة, ومن ثم تنفيذ التعديلات الضرورية. ويشتمل التقييم المستمر بالضرورة علـى استخدام أدوات القياس غير الرسمية وليس المقاييس الرسمية لأن هذا الأخيرة لا تـسمح بجمـع معلومات دقيقة عن مدى تحقيق الطلبة للأهـداف التعليميـة قـصيرة المـدى، أمـا الملاحظـة والاختبارات محكية المرجع فهي مناسبة لتحقيق هذه الغاية.

وبالنسبة لتقييم مدى تحقيق الأهداف طويلة المدى ( الأهداف السنوية ) فهو تقييم ختامي أو جمعي والهدف من هذا التقييم هو الحكم على ما أنجزه الطالب من أهداف وما حققه من تقدم أثنـاء العام الدراسي من جهة والتخطيط للبرنامج التعليمي للعام الدراسي القادم ، وبناء على النتائج التـي تتمخض عنها عملية التقييم يتم اتخاذ القرارات بشأن التعديلات اللازمة على البرنامج وجدير بالذكر أن التقييم الجمعي هذا يتضمن استخدام اختبارات معيارية المرجع (رسمية) واختبارات غير رسمية متنوعة .

**نشاط للتفكر**

يشكو معظم المعلمين من أن جمع البيانات عن أداء الطلبة بشكل متكرر وتسجيل تلك البيانات وتحليلها يستغرق وقتا طويلا ويمثل ضغطا عليهم كيف يمكن الرد على هؤلاء المعلمين.

**أنواع التقييمات الصفية:**

يوجد أنواع كثيرة من أساليب التقييم, وأحد الأبعاد المهمة هو ما إذا كانت الاستراتيجيات غير الرسمية تقدم مهمة اختباريه معينة في موقف التقييم أي ما قدر تفاعليتها؟ وبالنسبة لإجراءات مثل الملاحظة فإنها لا تقدم فيها للطالب مهمة اختباريه معينة، إذ دائما يلاحظ الطالب فقط في نطاق البيئة الطبيعية للصف المدرسي، أو أي موقع نهتم به. ومن جهة أخرى فإن الاستبيانات غير الرسمية،والاختبارات الصفية الموجزة،والاختبارات مرجعية المحك تمثل إجراءات تقييم يضاف فيها ما إلى البيئة،ويقدم المعلم المهام الاختبارية للطالب بترتيب معين لملاحظة كيفية تنفيذ هذه المهام المعينة .والبعد الثاني موضع الاهتمام هو ما إذا كانت المقاييس مباشرة أو غير مباشرة فالمقاييس المباشرة تحاول إجابة سؤال التقييم الخاص بطالب معين، أو ظرف من ظروف الصف المدرسي، وذلك بتقييم الطالب أو الظرف. فإذا كان السؤال يتعلق بقدرة طالب معين على قراءة نص علمي للصف الرابع، فإنه يطلب منه قراءة النص العلمي. والمقاييس غير المباشرة تعتمد على مصادر بدرجة أقل،مثل الأشخاص ذوي الخبرة. والوسائل المباشرة لتحديد قدرة الطالب على قراءة نص علمي سوف تكون على شكل إجراء مقابلة مع معلم الطالب.

وكما يوضح الجدول في الأسفل فإن أبعاد القياس المباشر، والتفاعلي يمكن أن تستخدم في تـــصنيف **أساليب التقييم غير الرسمي في ثلاثة أنواع هي :**

١) ملاحظة، وتحليل المهام، وغيرها من أساليب التقييم المباشر التفاعلي .

٢) أساليب التقييم التي تستند إلى المنهج، مثل : الاستبيانات، أو القوائم أو الاختبارات مرجعية المحـــك التي تكون مباشرة ولكن متفاعلة

٣) إجراءات بالاستعانة بأشخاص ذوي دراية وخبرة، مثل : المراجعة، والمقابلات التي تكون غيـــر مباشرة ومتفاعلة .

**التقييمات الصفية**

| | غير متفاعلة | متفاعلة |
|---|---|---|
| مباشرة | الملاحظة | قوائم غير رسمية |
| | تحليل أعمال الطالب | اختبارات صفية موجزة |
| | تحليل المهام | اختبارات مرجعية المحل |
| | | تقييم تشخيصي وتدريس تشخيصي |
| | | قياس يستند إلى المنهج |
| غير مباشر | | قوائم مراجعة وموازين تقدير |
| | | استبيانات ومقابلات |

**الملاحظة، تحليل المهام، وتحليل أعمال الطالب:**

توجد استراتيجيات تقييم رئيسة تعد أساسية لجميع أنواع التقييم، ومهارات استخدامها تكون مهمة لأي اختصاصي تقييم. وتسمح هذه الأساليب بالفحص المباشر لـــسلوك الطالـــب، والمهـــام، والمواقف، بدون تقديم مهام اختباريه. فهذه تعد أدوات مهمة لجمع معلومات تقييميه فـــي الـــصف

المدرسي، حيث تفيد أيضا كأدوات تعليمية وبالإضافة إلى ذلك، فإنها تستخدم في غالبية الأحيان إلى جانب استراتيجيات أخرى لجمع المعلومات .

**التقويم الذي يستند إلى المنهج:**

يعد كثير من أنواع التقييمات غير الرسمية مستندا إلى المنهج وتستخدم هذه المقاييس والاستراتيجيات في تقييم المهارات المدرسية تقييما مباشرا ويحدد محتواها بالمنهج المدرسي المعتاد أو المقررات الخاصة التي تصمم لتلبية حاجات طالب معين لديه إعاقة ما وهي متفاعلة لأنها تتطلب إضافة مهمة اختباريه أو سلسلة من المهام إلى البيئة التعليمية ومع ذلك فإن الأساليب التي تستند إلى المنهج تستخدم في غالبية الأحيان في الصفوف المدرسية وترتبط نتائجها مباشرة باتخاذ القرارات التعليمية .ويمكن أن يستخدم التقييم الذي يستند إلى المنهج أي نوع من استراتيجيات التقييم غير الرسمي بل والملاحظة ومع ذلك فإن أكثر الأساليب شيوعا هو الاستبيانات غير الرسمية والاختبارات الصفية والاختبارات الموجزة والاختبارات مرجعية المحك ومن المداخل المفيدة الأخرى: أسلوب القياس الذي يستند إلى المنهج .

**الملاحظة:**

يراقب المعلمون طلابهم ويستمعون إليهم باستمرار, وربما لا يطلقون على هذا الإجراء ملاحظة ولكن بكتابة مذكرات لما يقوله الطلاب وما يفعلونه, فإن المعلمين يجرون ملاحظات بسيطة, وعندما تكتشف مشكلة محتملة أثناء الملاحظة العابرة فإن إجراءات ملاحظة أكثر انتظاما يمكن أن تبدأ. وعلى الرغم من أن أساليب الملاحظة تقترن في غالبية الأحيان بدراسة المشكلات السلوكية الصفية فإنها تكون مناسبة أيضا لدراسة المهارات الأكاديمية والاجتماعية والمهنية

ومهارات الحياة اليومية.وتساعد الملاحظة المنظمة المعلم في تحديد وتـــدوين ، وتحليـــل ســـلوك الطالب، وفي معظم الأنواع الأساسية للملاحظة المنظمة يقوم المعلم بملاحظة وتـــدوين ســـلوكيات الطالب أثناء مدة زمنية محددة . ويقدم الشكل التالي ملاحظة مستمرة لسلوك الطالبة ســـمر، فقـــد قررت المعلمة إجراء هذه الملاحظة لأن سمر يبدو أنها لا تجلس على مقعدها " بـــصفة مـــستمرة " أثناء الأوقات التي يتوقع فيها أن تعمل وهي جالسة على المقعد ، ومع ذلك ، ففـــي تحليـــل نتـــائج الملاحظة، تركت سمر مقعدها خمس مرات فقط في مدة نصف الساعة، وكانت جميـــع تحركاتهـــا لأغراض معقولة .

| | |
|---|---|
| سمر | ٢٠٠٠٩ /٩/٨ |
| المعلم / المعلمة | |
| عمل مكتبي مستقل | |
| يبدو أن سمر تترك مقعدها بصفة مستمرة عندما كان ينبغي أن تجلس لإنهاء أعمالها الصفية. | |
| الحدث | |
| تعود سمر من فناء المدرسة وتذهب مباشرة إلى مقعدها وتجلس. | |
| تجلس سمر أثناء تسليم المعلمة ورقة عمل وتشرح قائمة التهجئة. | |
| تخرج سمر القلم من درجها وتقرأ ورقة العمل. | |
| تسقط سمر وتذهب إلى مبراة الأقلام وتبري القلم، وتعود إلى مقعدها. | |
| تكتب سمر على ورقة العمل . | |
| تنهض سمر وتضع ورقة العمل في ملف على مكتب المعلمة. | |
| تعود سمر إلى المقعد، وتضع القلم في الدرج وتنظر حول الغرفة. | |
| تنهض سمر, وتمشي إلى مكتب المعلمة، وتسأل المعلمة عما إذا كان يمكنها أن تشرب وطلبت منهـــا المعلمة العودة إلى مقعدها. | |
| بدأت سمر العودة إلى المقعد ودق جرس الغداء. | |

| |
|---|
| **تدريب** |
| **عزيزي المعلم طور نموذجاً يمكنك من خلاله تسجيل استجابة أكاديمية تحدث داخل الغرفة الصفية.** |

نشاط عزيزي المعلم عزز أجابتك بالنموذج التالي:

| اسم الطالب:................................ | | التاريخ :................................... | |
|---|---|---|---|
| الوقت | المثيرات القلبية | استجابات الطالب | المثيرات البعدية |
| | | | |

**الملاحظة المستمرة:**

والتحليل التسلسلي هو أسلوب تعليمي آخر يفيد الحصول على صورة شاملة لأداء الطالب, وكما في حالة التدوين المستمر فإن المعلم يقوم بملاحظة وتدوين جميع سلوكيات الطالب في مدة زمنية محددة. وبالإضافة إلى ذلك يحاول تدوين سوابق ولواحق سلوك الطالب. والتحليل التسلسلي يقدم معلومات عن الكيفية التي ربما تؤثر بها الأحداث البيئية في سلوكه ولننظر إلى التحليل التسلسلي لسلوك أحمد الصفي الموضح في الجدول الآتي :

| الوقت | سوابق السلوك | السلوك | لواحق السلوك |
|---|---|---|---|
| ٩,٠٥ | سأل المعلم طالب الصف سؤالا | رفع أحمد يده | استدعى المعلم الطالب |
| ٩,٠٧ | سأل المعلم سؤلا | صاح أحمد بالإجابة | أنّب المعلم أحمد بقسوة |
| ٩,١١ | سأل المعلم سؤال وذكر الطلاب برفع أيديهم | رفع احمد يده | استدعى المعلم الطالب أحمد وأثنى عليه لرفعه يده. |

ويمكن أن نستنتج عدة استنتاجات إذا راعينا فقط تصرفات الطالب ومع ذلك عندما تؤخذ السوابق واللواحق بعين الاعتبار تنبثق صورة أكثر اكتمالا للتفاعل التعليمي ويبدو أن سلوك رفع اليد عند أحمد تأثر بتصرفات المعلم .

ويستخدم التدوين المستمر والتحليل التسلسلي في غالبية الأحيان في المراحل الأولى للتقييم لتحديد ما إذا كان سلوك أحد الطلاب يستدعي مزيدا من الدراسة فكل منهما يقدم صورة شاملة

لتصرفات الطالب في علاقته بالمتغيرات الموقفية, ويساعد المعلم في اختيار سلوكيات معينة تتطلب التدخل ومع ذلك فإن كلا منهما يعد إجراءاً يتطلب كثيرا من الوقت وفي أحسن الأحوال يمكن اعتبارها مزيدا من الملاحظة .وبمجرد اختيار سلوك معين أو مجموعة من السلوكيات من أجل الدراسة يمكن وضع خطة لإجراء الملاحظة مع التركيز على هذه السلوكيات المعينة ويتبع المعلم عدة خطوات كالآتي:

**١-وصف السلوك المراد ملاحظته:**

ينبغي أولا وصف السلوك أو السلوكيات موضع الاهتمام وصفا دقيقا, فهذا ييسر التواصل بين الأشخاص الذين يقومون بالملاحظة ويسمح بمناقشة النتائج مع الطالب والوالدين والاختصاصيين المعنيين .ولإجراء ملاحظة معينة ينبغي أن تكون السلوكيات قابلة للملاحظة والقياس وتعد هذه السلوكيات قابلة للملاحظة إذا كان الأداء المتعلق بها يمكن الكشف عنه بواسطة ملاحظ خارجي فمثلا فهم واجب القراءة لا يعد سلوكا قابلا للملاحظة ولكن كتابة إجابات لأسئلة فهم يمكن ملاحظتها. وتشمل عادة أوصاف السلوكات القابلة للملاحظة على فعل سلوكي, فأفعال مثل: يكتب, يشير إلى, يسمي, يرمي, تصف أفعالا يمكن أن يراها الملاحظ أو يسمعها. وأفعال مثل يفهم, يعرف, يتذوق, يدرك لا يمكن ملاحظتها.

والسلوكيات التي لها بدايات ونهايات معرفة بوضوح هي سلوكيات منفصلة ومثال ذلك كتابة تهجئة, وقراءة فقرة جهرياً, والسلوكيات المنفصلة تقاس بعد تكرارها أو زمن حدوثها وبعض السلوكيات ليست منفصلة ؛فمثلا، من الصعب الكشف عن النقاط الدقيقة لبداية ونهاية سلوكيات مثل

مواصلة العمل في مهمة في الصف المدرسي, والسلوكيات غير المتصلة يمكن قياسها كذلك وذلك لأنه أثناء أي مدة زمنية معينة يمكن للقائم بالملاحظ تحديد ما إذا كان أحد الطلاب يقوم بالسلوك.

**٢- اختر نظام قياس:**

إذا كان السلوك موضع الاهتمام منفصلا فإنه من الممكن قياس تكراره أو مدته أو كليهما. ويشير التكرار إلى عدد مرات حدوث السلوك, فمثلا ربما يهتم المعلم بعدد مرات إكمال الطالب أحمد واجبات الرياضيات والمدة الزمنية هي مقياس لمدة السلوك – أي الزمن الذي يستغرقه السلوك بالثواني أو الدقائق أو الساعات .فمثلا إذا كان الحرص على المواعيد موضع اهتمام يمكن جمع معلومات عن عدد الدقائق التي يصل فيها الطالب أحمد متأخرا يوميا عن موعد الحصة أو ربما يحدد والد الطفل سلوك الطفل الصغير الغاضب كهدف للملاحظة, ومن المهم بالنسبة لهذا السلوك مراعاة كل من المدة الزمنية والتكرار .ونظام القياس التالي يستخدم في جمع بيانات عن سلوكيات منفصلة .

**تدوين الحدث:**

يلاحظ تكرار السلوك في تدوين الحدث فالقائم بالملاحظة يضع علامة كل مرة يحدث فيها السلوك موضع الاهتمام والمثال الأول في شكل (٢-٥)التالي يوضح كيف وضعت المعلمة علامات تشير إلى سلوك الطالبة فاتن المتعلق برميها طائرات ورقية في الحصة.

**تدوين المدة الزمنية :**

فمنها يدون القائم بالملاحظة وقت بدء السلوك ووقت انتهائه لتحديد المـــدة الزمنيـــة التـــي استغرقها والمثال الثاني في الشكل المرفق يوضح السجل اليومي للمعلم مقدار الوقت الذي استغرقه الطالب خالد في النعاس في الحصة .

ويعد تدوين الكمون خيارا آخر وفي هذا النظام يحد القائم بالملاحظة مقدار الوقـــت الـــذي يستغرقه الطالب في البدء في أداء شيء ما فمثلا ربما تهتم المعلمة بمقدار الوقت الـــذي تـــستغرقه الطالبة فاتن للبدء في قراءة الكتاب الذي استعارته من المكتبة بعد ما تعود إلى الـــصف المدرســـي عقب انتهاء فترة الاستراحة

**ملاحظة سلوكيات منفصلة: تدوين الحدث(السلوك) والمدة الزمنية**

**مثال ١ تدوين الحدث**

الطالبة: فاتن

**السلوك: رمي طائرات ورقية(أو ورق) في حصة الرياضيات**

**نظام القياس:** تدوين الحدث ( عدد المرات التي ترمي فيها فاتن طـــائرات ورقيـــة فـــي حـــصة الرياضيات )

**وقت القياس:** حصة الرياضيات ( ٩:٠٠ –٩:٣٠ صباحا) في خمسة أيام مدرسية متتالية.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| اليوم ١ | اليوم٢ | اليوم ٣ | اليوم ٤ | اليوم٥ |
| ١١١١ | ١١١١ | ١١١ | ١١١ | ١١١١ |
| المجموع =٤ | المجموع=٥ | المجموع=٣ | المجموع =٣ | المجموع= ٤ |

المجموع الكلي في ٥ أيام =١٩ مرة

**مثال ٢ تدوين المدة الزمنية**

الطالب: خالد

**السلوك: النعاس اثناء الحصة**

**نظام القياس:** تدوين المدة الزمنية ( عدد الدقائق التي ينعس فيها فيليب في الحصة)

متى تم القياس كل مرة يحدث فيها هذا السلوك أثناء الحصة في ٥ أيام مدرسية متتالية.

| اليوم ١ | اليوم٢ | اليوم ٣ | اليوم ٤ | اليوم٥ |
|---|---|---|---|---|
| ١١:١٥-١١:٣٠ | ---- | ١:٥٥-٢:١٠ | ٢:٠٠-٢:٢٠ | ١٠:٣٥-١٠:٤٠ |
| المجموع = ٣٥ | المجموع = صفر | المجموع = ١٥ | المجموع =٢٠ | المجموع =٥ |

المجموع الكلي في ٥ أيام = ٧٥ دقيقة

وبالنسبة للسلوكيات غير المنفصلة مثل العمل المستقل أو التحدث مع الأقران فإنه يوصي باستخدام التدوين الفتري ومعاينات الزمن.ويحدد القائم بالملاحظة – باستخدام هذه الأساليب – ما إذا كان سلوك معـين يحدث أثناء مدة زمنية محددة ويقسم اليوم المدرسي، أو الحصة المدرسية أو نشاط معين إلى فترات قـصيرة من عدة دقائق أو عدة ثواني, ويحتفظ بسجل لحدوث أو عدم حدوث السلوك المستهدف لكل فترة ويمكن أيضا استخدام هذه الأساليب في حالة السلوكيات المنفصلة إذا لم يكن السجل الكامل لكل حدث ضروريا .

وتوجد تباينات متعددة متاحة للتدوين الفتري ومعاينات الزمن كالآتي :

- **تدوين فترة كاملة:** يلاحظ الطالب خلال فترة كاملة، ويرى القائم بالملاحظة ما إذا كان السلوك المستهدف حدث باستمرار طوال الفترة وفترات الملاحظة قصيرة للغاية حيث تكون عادة عدة ثواني فقط.
- **تدوين فترة جزئية:** يلاحظ الطالب خلال فترة كاملة ويرى القائم بالملاحظة ما إذا كان السلوك حدث مرة واحدة فقط على الأقل أثناء الفترة وفترات الملاحظة تكون أيضا قصيرة للغاية.

- **معاينة زمنية وقتية** : يلاحظ الطالب فقط في نهاية كل فترة ويتحقق القائم بالملاحظة في ذلك الوقت مما إذا كان السلوك يحدث وتكون الفترات عادة أطول (٣أو ٥أو ربما ١٥دقيقة) مما يجعل ذلك طريقة أكثر ملائمة لمعلمي الصفوف المدرسية ومع ذلك فإنها تكون أقل دقة من أساليب التدوين الفتري؛ وذلك لأن كثيرا من سلوك الطالب يحدث دون أن يلاحظ .ويقدم الجدول الآتي مثالا لمعاينة زمنية وقتية ويلاحظ أن (X )ترمز إلى حدوث السلوك المستهدف (O) ترمز إلى عدم حدوث السلوك ويعبر عن النتائج بعدد الفترات الزمنية أو نسبتها المئوية التي حدث فيها السلوك موضع الاهتمام .

**ملاحظة سلوكيات غير منفصلة: تدوين الفترات الزمنية**

المعاينة الزمنية الوقتية

الطالب فريد

السلوك الكتابة على أوراق العمل التي يعينها المعلم

نظام القياس معاينة زمنية وقتية ( تحديد ما إذا كان السلوك يحدث في نهاية الفترة)

مدة الفترة ٣ دقائق، متى تقاس وقت استذكار مستقل ( ١٠:٣٠–١١:٠٠صباحا)

| نهاية الفترة | | نهاية الفترة | |
|---|---|---|---|
| ١٠:٣٣ | X | ١٠:٤٨ | X |
| ١٠:٣٦ | O | ١٠:٥١ | O |
| ١٠:٣٩ | X | ١٠:٥٤ | O |
| ١٠:٤٢ | X | ١٠:٥٧ | X |
| ١٠:٤٥ | O | ١١:٠٠ | O |

**X = كان فريد يكتب على ورقة العمل في نهاية الفترة**

O= كان فريد لا يكتب على ورقة العمل في نهاية الفترة

النتائج : كتب فريد على أوراق العمل التي عينها المعلم ٥ مرات من بين عينة فترات زمنية.

**٤- تحديد نظام جمع البيانات**

الخطوة التالية في تخطيط ملاحظة معينة هي الجدولة والأسئلة التي ينبغي الإجابة عليها تشمل على ما يأتي:

١- متى وأين سوف تجرى الملاحظة ؟

٢- ما عدد الفترات التي سوف تجرى فيها الملاحظة وما تكرار ذلك ؟

٣- من سيقوم بالملاحظة ؟

٤- كيف ستدون بيانات الملاحظة ؟

وينبغي عند تحديد زمان ومكان الملاحظة مراعاة طبيعة السلوك, وفي حالة السلوك غير المتكرر ربما يكون من المرغوب فيه جمع بيانات ملاحظة لكل حدث, غير أنه إذا تكرر حدوث السلوك لا يكون عمليا عادة ملاحظة كل حدث, وبدلا من ذلك يكون من الأفضل اختيار تلك الأوقات والمواقف التي يحدث فيها السلوك موضع الاهتمام فمثلا إذا كان اللعب الخشن الذي يقوم به سامر في فناء المدرسة أثناء الاستراحة يعد مشكلة محتملة فإنه ينبغي ملاحظته في الساحة في ذلك الوقت .وملاحظة واحدة لا تكون كافية؛ إذ ينبغي التخطيط لأكثر من ملاحظة واحدة وينبغي أن تجرى هذه الملاحظات في أوقات مختلفة وإحدى الممارسات الشائعة هي إجراء الملاحظة يوميا لمدة ٥أيام على الأقل, وينبغي أن تستمر الملاحظة لحين انبثاق صورة كاملة عن السلوك فمثلا إذا حدث سلوك معين ٣أو ٤مرات فقط يوميا بدءا من يوم الاثنين إلى يوم الخميس، ولكن حدث ١٠مرات يوم الجمعة فإنه ينصح بالملاحظة لمدة أسبوع آخر على الأقل لتحديد ما إذا كان سيقل تكرار السلوك, أو سوف يستمر في الزيادة, ويوجد استثناء أن لهذه القاعدة المتعلقة بالملاحظات المتعددة فهناك حاجة إلى

ملاحظة واحدة إذا كان السلوك موضع الاهتمام ليس في مخزون الطالب (مثلا لم يتعلم الطالب كيف يجري عملية الطرح أو إذا كان السلوك يمثل خطرا على الطالب أو على الآخرين ).

**٥- اختر نظام تقرير البيانات:**

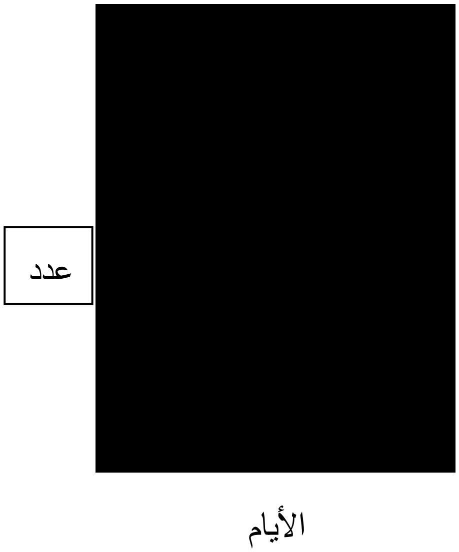
يمكن أن تقرر بيانات الملاحظة في عبارات مثل: قامت سمر برمي طائرات ورقية في حصة الرياضيات ١٩مرة في مدة (٥)أيام،غير أن الممارسة المعتادة بدرجة أكبر هي عرض النتائج في صورة بصرية مثل رسم بياني أو شكل, فالرسوم البيانية توصل كميات كبيرة من المعلومات بسرعة, وتيسر الكشف عن النزعات والأنماط والإجراء الأكثر شيوعا هو رسم خط بياني لنتائج الملاحظة يمثل المحور الأفقي (س)الزمن والمحور الرأسي (ص) السلوك .

وأبسط طرق تمثيل البيانات التكرارية هو الرسم البياني لعدد الأحداث الملاحظة للسلوك المستهدف ويصبح المحور(ص)ميزانا لعدد مرات حدوث السلوك والمحور (س) يمثل المواقف المختلفة للملاحظة غير أن هذا الإجراء يكون معقولا فقط إذا كانت مواقف الملاحظة تستغرق نفس المدة الزمنية, وإذا كان كل منها يقدم للطالب نفس الفرصة لأداء السلوك المستهدف فإذا تباينت مدة الملاحظات فإنه يكون من الملائم بدرجة أكبر تقرير بيانات المعدل بدلا من البيانات التكرارية فمثلا إذا قام المعلم بملاحظة الطالب لمدة (١٠) دقائق يوم الاثنين،فإن معدل الملاحظة يحسب بتحويل عدد مرات الحدوث لكل دقيقة (وتحسب بقسمة العدد الملاحظ لمرات الحدوث على عدد دقائق مواقف الملاحظة) فإذا حدث السلوك يوم الاثنين(٢٠) مرة أثناء فترة الملاحظة التي استغرقت (١٠) دقائق فإن معدل حدوث السلوك سوف يكون اثنين من المرات كل دقيقة. وهذا المعدل يمكن مقارنته بعد ذلك بمعدل حدوث السلوك يوم الثلاثاء (مثلا-١-٣مرة كل دقيقة ) وكذلك يوم الأربعاء وهكذا

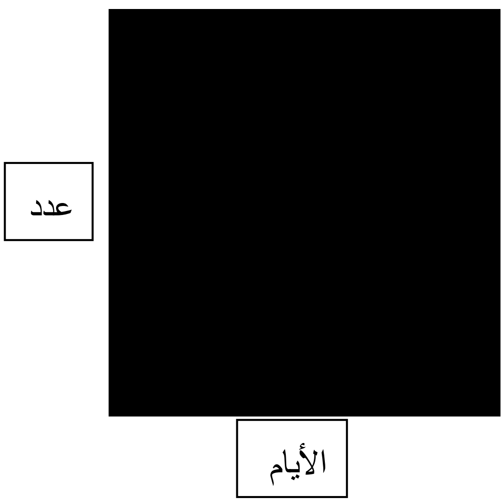
.وبالمثل إذا كان السلوك موضع الاهتمام هو عدد مرات إجابة الطالب إجابة صحيحة في حصة العلوم، فإنه ربما تتاح للطالب الفرصة لإجابة (١٥) سؤال في أحد الأيام (٨) أسئلة فقط في اليوم التالي وفي مثل هذه المواقف ينبغي تحويل عدد مرات حدوث السلوك إلى نسبة مئوية من السلوك ويحسب ذلك بقسمة العدد الملاحظ لمرات الحدوث على عدد فرص حدوثه أثناء فترة الملاحظة ثم نضرب الناتج في ١٠٠فمثلا إذا أجاب الطالب ١٠أسئلة من بين ١٥سؤال صحيحة فإن النسبة المئوية للإجابة الصحيحة سوف تكون ٦٧%. وهذه النسبة المئوية يمكن مقارنتها بعد ذلك مباشرة بالنسب المئوية التي تحققت في أوقات أخرى عندما قدم للطالب عددا مختلفا من الفرص.

ومن الممكن في البيانات المتعلقة بالمدة الزمنية عمل رسم بياني لعدد الثواني, أو عدد الدقائق, أو الساعات الفعلي الذي استمر فيه السلوك, ومع ذلك إذا تباينت المدة الزمنية لمواقف الملاحظة فإنه ينبغي أن تحول البيانات الزمنية إلى بيانات نسب مئوية كي تعبر عن النسبة المئوية من الزمن الذي حدث فيه السلوك وهذا يتحقق بقسمة المدة الزمنية الملاحظة للسلوك على المدة الزمنية الكلية لفترة الملاحظة وضرب النتائج ١٠٠ويقدم شكل( ٤-٥) الآتي أمثلة لبعض الطرق التي يمكن بواسطتها التمثيل البياني للبيانات التكرارية والزمنية لسلوكيات منفصلة .

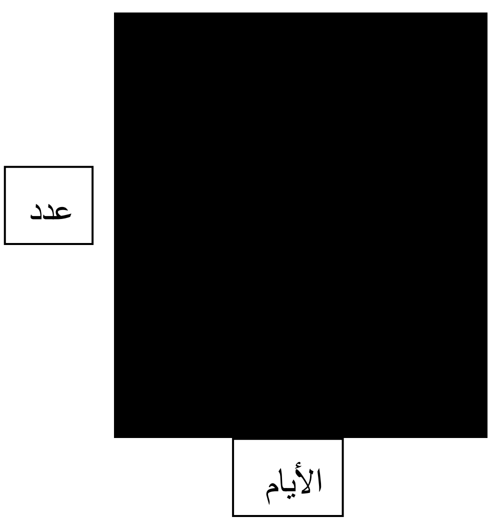
مثال(١): تدوين حدث، رسم بياني لتكرار الحدوث الفعلي. الـــسلوك المستهدف رمي طائرات ورقية في حصة الرياضيات. متـــى تقـــاس حصة الرياضيات ؟ (٩:٠٠، ٩:٣٠صباحا) لمدة (٥) أيام مدرسية متتاليـــة (مواقف الملاحظة مدتها الزمنية متساوية وتقدم فرصا متكافئـــة لحـــدوث السلوك.)




مثال(٢): تدوين حدث رسم بياني لمعدل حدوث الـــسلوك المـــستهدف التحدث خارج نطاق الدرس.متى يقاس زمن العمل المستقل؟ لمدة(٥)أيـــام مدرسية متتالية. ( مواقف الملاحظة تقدم فرصا متكافئة لحـــدوث الـــسلوك ولكن المدة الزمنية لكل منها غير متساوية)




مثال(٣): تدوين المدة الزمنية رسم بياني للنسبة مـــن الـــزمن.الـــسلوك المستهدف نوبات غضب. متى يقاس شراء بقالة في(٥) رحلات تـــسوق متتالية ؟ (مواقف الملاحظة تقدم فرصا متكافئة لحدوث الـــسلوك ولكـــن المدة الزمنية لكل منها غير متساوية)



**٦- تقرير نتائج الملاحظة لسلوكيات منفصلة**

ويمكن أن تمثل الأشكال البيانية أيضا نتائج الملاحظات لسلوكيات غير منفصلة, ومهما كان الأسلوب المستخدم في تدوين البيانات – تدوين فترة كاملة، أو تدوين فترة جزئية، أو معاينة زمنية وقتية- فإنه يمكن التمثيل البياني للنتائج كعدد الفترات الذي حدث فيها السلوك وإذا كان هناك تباين عبر مواقف الملاحظة في العدد الكلي للفترات الزمنية الملاحظة, فإنــه ينبغــي تحويــل البيانــات التكرارية إلى بيانات نسب مئوية. فمثلا ربما تحدق الطالبة سارة من النافذة (١٣) فترة زمنية مــن بين (٢٤) فترة زمنية تمت معاينتها يوم الاثنين, (٣٢) فترة زمنية من بين (٥٥) فترة زمنية تمــت معاينتها يوم الثلاثاء وتصبح المقارنة ممكنة عندما تصاغ هذه النتائج بنسب مئوية وقد حدث السلوك المستهدف لسارة في (٥٤%) من الفترات الزمنية التي تمت معاينتها يوم الاثنين, وفــي ٥٨%مــن الفترات الزمنية التي تمت معاينتها يوم الثلاثاء .

**٧- قم بإجراء الملاحظات**

الخطوة الأخيرة هي إجراء الملاحظات التي وضعت خطتها وينبغي أثناء ذلــك أن يكــون القــائم بالملاحظة يقظا لمجالات المشكلات المحتملة فهل السلوك المستهدف تم تحديده بدقة كافية ؟ وهــل نظام القياس مناسب لهذا السلوك ؟وهل تقدم إجراءات جمع البيانات معاينــات كافيــة للاســتجابات النمطية للطالب ؟

**أسئلة للتفكر**

١. عدد خمس استجابات يمكن قياسها باستخدام تسجيل التكرار.
٢. أعط مثالا على استجابة يمكن أن تحدث بمعدل مرتفع جدا.
٣. عدد أربع استجابات من المناسب قياسها باستخدام تسجيل المدة
٤. أعط مثالا على استجابة يمكن أن تستمر بالحدوث لفترة زمنية طويلة.

**تحليل أعمال الطالب:**

يستخدم المعلمون أيضا الملاحظة لدراسة نواتج الطلاب, إذ يحصل المعلم على عينة من أعمال الطالب مثل : تعيين تحريري،أو اختبار، أو مقال، أو مشروع فني، أو ربما شريط تسجيل لاستجابات قرائية شفوية، أو مناقشة صفية،وتحليلها لتحديد مجالات الأداء الناجح،ومجالات ربما يحتاج فيها الطالب إلى عون.وتحليل عينة الأعمال تستخدم في غالبية الأحيان في تقييم المهارات الأكاديمية،ولكن يمكن تطبيقها في أي مجال يؤدي إلى نتائج . ويعد هذا الأسلوب نوعا خاصا من الملاحظة، ويشار إليه في بعض الأحيان على أنه تحليل دائم أو تدوين معين.

**تحليل الخطأ:** والغرض هو تحديد أنماط الأخطاء،حيث تصحح عينة الطالب، وتحدد جميع الأخطاء، ومن ثم تبذل محاولة لتصنيف الأخطاء في أقسام مغزى فمثلا، أخطاء الطالبة " فادية " ستة أخطاء في ورقة عمل في الرياضيات استملت على ١٥ مسألة ضرب أعداد مكونة من رقم واحد، وتقع هذه الأخطاء في الأقسام الآتية :

| **الخطأ** | **أقسام الخطأ** | **تلخيص النتائج** | **ومن ثم تلخص النتائج لتحديد أنماط الأخطاء** | |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ٨×٦ =٥٤ | حقيقة متعلقة بالرقم ٨/ حقيقة متعلقة بالرقم ٦ | | أقسام الأخطاء | تكرار حدوث الخطأ |
| ٩×٧=٦٤ | حقيقة متعلقة بالرقم ٩/ حقيقة متعلقة بالرقم ٧ | | حقيقة متعلقة بالرقم ٩ | ٣ |
| ٩×٨ =٨١ | حقيقة متعلقة بالرقم ٩/ حقيقة متعلقة بالرقم ٨ | | حقيقة متعلقة بالرقم ٨ | ٤ |
| ٨×٧=٤٨ | حقيقة متعلقة بالرقم ٨/ حقيقة متعلقة بالرقم ٧ | | حقيقة متعلقة بالرقم ٧ | ٢ |
| ٨×٨=٦٢ | حقيقة متعلقة بالرقم ٨ | | حقيقة متعلقة بالرقم ٦ | ١ |
| ٩×٩=٧٢ | حقيقة متعلقة بالرقم ٩ | | | |

وكان لدى " فادية " صعوبة في بعض – وليس جميع– حقائق عملية الضرب.

وتتطلب المسائل التي أخطأت فيها فادية معرفة حقــائق تتعلــق بالأرقــام (٦، ٧، ٨، ٩) وحدثت جميع الأخطاء في المسائل التي تشتمل على عدد معــين مــضروب فــي الــرقم (٨) أو الرقم(٩). ونظرا لهذا النمط من الخطأ، فان الخطوة التالية التي يقوم بها المعلم هي تقيــيم معرفــة "فادية" لحقائق ضرب الرقمين (٨،٩), وذلك باستخدام اختبار مرجعي المحك، أو قائمة غير رسمية . وأساس التحليل الناجح للخطأ هو تحديد نمط أو أكثر من أنماط الأخطاء، غير أنه لا يسهل الكشف عن جميع أنماط الأخطاء في المثال السابق، إذ إنه لا ينبثق نمط معين في بعض الأحيان، حيث إن الطالب ربما يقع في أنماط أخطاء متعددة أو أخطاء ربما تبدو عشوائية, لذلك فان تحليل الخطأ يعد أسلوبا ذاتيا في كثير من الأحيان، حيث يعتمد على أحكام المعلم وينبغي على المعلــم أن يقــرر أي الاستجابات يجب أن تعتبر أخطاءاً، ويختار نظاماً تصنيفياً للأخطاء، ومن ثم يحدد مــا إذا كانــت أخطاء الطالب تقع في نمط تصنيفي معين . وكذلك لا توجد مجموعة من المحكات متفــق عليهــا للحكم على عدد الأخطاء أو نسبتها المئوية التي تمثل مشكلة محتملة، لذلك فان نتائج تحليلات الخطأ ينظر إليها بدرجة أفضل على أنها مؤشر لمزيد من التقييم.

**تحليل الاستجابة:**

يراعي هذا الأسلوب كلا من الاستجابات الصحيحة, والاستجابات غير الــصحيحة للطالــب. ويتضمن – كما في الأنواع الأخرى للملاحظة – خطوات وصف السلوك، واختيار نظــام قيــاس وتحديد نظام تقرير البيانات, ويهتم المعلم عادة في تحليل الاستجابة بأبعاد السلوك الإنساني المتعلقة بالتكرار، والمدة الزمنية والمعدل والنسبة المئوية. ويقدم الشكل الآتي عينة من الأعمال, وعدة أمثلة للطرق التي يمكن بها تحليل الاستجابات, وسوف يختار عادة المعلم مظهرا واحدا أو مظهرين فقط لسلوك الطالب من أجل دراسته ويركز المعلم في تحليل الاستجابة على تهجئة الطالبة رنــد وعلــى

الرغم من اشتمال المقال الذي كتبته الطالبة على عدة أخطاء فقد أوضح تحليل الاستجابة أن (٧٨%) من الكلمات كانت تهجئتها صحيحة .

**المهمة طلب من الطالبات كتابة وصف قصير لحيوان مفضل، المقال الذي كتبته الطالبة رند:**

حيواني المفضل هو الزرافة إن لها رقبة طويلة منقطة وتأكل الأوراق والأشجار، وهي طويلة جدا وتجري بسرعة في الغابة.

**بداية الوقت ٩:٢٠ صباحا** **نهاية الوقت ٩:٣٥ صباحا**

| **البعد** | نتائج التحليل |
|---|---|
| **التكرار** | عدد الكلمات المكتوبة = ٢٧ |
| | عدد الكلمات التي كانت تهجئتها صحية = ٢١ |
| | عدد الكلمات التي كانت تهجئتها غير صحية = ٦ |
| **المدة الزمنية** | عدد الدقائق المطلوبة لكتابة المقال =١٥ |
| **المعدل** | معدل كتابة الكلمات |

$$\frac{\text{عدد الكلمات المكتوبة}}{\text{عدد الدقائق المستغرقة في الكتابة}}$$ = ١,٨ كلمة في الدقيقة

**معدل التهجئة الصحيحة للكلمات**

$$\frac{\text{عدد الكلمات التي كانت تهجئتها صحيحة}}{\text{عدد الدقائق المستغرقة في الكتابة}}$$ =١,٤ كلمة في الدقيقة

**النسبة المئوية للكلمات التي كانت تهجئتها صحيحة**

$$\frac{\text{عدد الكلمات التي كانت تهجئتها صحيحة}}{\text{عدد الكلمات التي كتبت}}$$ × ١٠٠ =٧٨%

**النسبة المئوية للكلمات التي كانت تهجئتها غير صحيحة**

$$\frac{\text{عدد الكلمات التي كانت تهجئتها غير صحيحة}}{\text{عدد الكلمات التي كتبت}}$$ × ١٠٠=٢٢%

**نشاط للتدريب**

من خلال ما تم تناوله سابقا عن أسلوب تحليل الاستجابة أجب عن الأسئلة التالية

١. عرف أسلوب تحليل الاستجابة.

٢- قدم مثالاً على أسلوب تحليل الاستجابة لمهمة ما لطالب ما موضحا فيها الخطوات اللازمة للقيام بتحليل الاستجابة .

٣- طور أداة للقياس, لقياس أداء الطلبة على مهارة ما من المهارات الاستقلالية وأخرى لقياس مهارة أكاديمية.

**موازين التقدير الوصفية :**

ومن الطرق الأخرى لتحليل أعمال الطالب باستخدام ميزان التقدير الوصفي, وتقترن موازين التقدير الوصفي عادة بالتقييم باستخدام البورتفوليو, وهو أسلوب يضم استراتيجيات تقييم متعددة.وتتطلب موازين التقدير الوصفية استخدام أساليب الملاحظة وكذلك أحكاماً مهنية كما أن ميزان التقدير الوصفي هو مجموعة من الأوصاف التحريرية الموجزة لمستويات مختلفة من أداء الطالب ومستويات الأداء ربما يشار إليها بميزان عددي (مثل١إلى٦) أو بمسميات لفظية مثل: ممتاز،جيد، مقبول، ضعيف، أو مبتدئ، متوسط، متقدم، متفوق، أو ناشئ، نام، منجز، ولمساعدة الاختصاصي وفي استخدام ميزان التقدير الوصفي، يتم ربط كل مستوى أداء .

ويوضح الشكل التالي مثالاً لذلك المقياس – استمارة تقدير متعلق بحل مسائل رياضيات – يبدأ بفراغ لتحديد معلومات وأسئلة تقويم ذاتي متعددة يجيب عليها الطالب والأقسام التالية – التي يستوفيها المعلم – هي موازين التقدير الوصفية .

ويوجد في كل قسم خمسة مستويات أداء مشار إليها بتقديرات عددية ويتبع كل منهما وصفا للأداء الممثل للطالب عند ذلك المستوى فمثلا في القسم الأول (جودة الانعكاس )

ينبغي على الطالب – إذا كان أداءه عند المستوى الأعلى – أن يبين استبصارا ممتازا في قدراته أو قدراتها على حل المسائل ويقدر المعلم الطالب في كل من المجالات المعطاة ومن ثم يحسب التقدير المتوسط.

**عينة ميزان تقدير وصفي لتقيم البورتفوليو**

اسم الطالب: .................................................... ضع علامة على واحد مما يلي

.......... العينة الأولى ....... العينة الثانية

........ العينة الثالثة

**يستوفى بواسطة الطالب**

١. تاريخ التقديم
٢. ماذا تعني هذه المسألة بالنسبة لك كفرد يحل مشكلة ؟
٣. ما الذي تحبه بدرجة أفضل فيما يتعلق بكيفية حلك لهذه المسألة ؟
٤. كيفي ستقوم بتحسين مهارة حلك للمسائل في المسألة التالية؟

يستوفى بواسطة المعلم ( ضع دائرة على التقدير المناسب)

١. **جودة الانعكاس**

**التقدير** **الوصف**

١– لديه استبصار ممتاز في قدراته أو قدراتها على كل المسائل وأفكار واضحة عن كيفية التحسين .

٢– لديه استبصار جيد في قدراته أو قدراتها على حل المسائل وبعض الأفكار عن كيفية التحسن .

٣– لديه انعكاس إلى حد ما على جوانب قوته في حل المسائل واحتياجاته وبعض الأفكار عن كيفية تحسنه كفرد يحل مشكلات.

٤– نادرا ما يكون لديه انعكاس على جوانب قوته فيحل المسائل واحتياجاته ولديه فكرة بسيطة عن كيفية تحسنه كفرد يحل مشكلات

٥– ليس لديه مفهوم عن نفسه أو نفسها كفرد يحل مشكلات .

٢. **معارف متعلقة بالرياضيات**

١– يبين فهمه العميق للمسائل والمفاهيم والمبادئ الرياضية.

٢– يبين فهمه الجيد للمسائل، والمبادئ الرياضية.

٣- يستخدم مصطلحات رياضية مناسبة معظم الوقت وعدداً قليلاً من الأخطاء الحسابية.

٤- يبين فهمه لبعض المسائل والمفاهيم والمبادئ الرياضية .

٥- يستخدم المصطلحات استخداما غير صحيح يتضمن بعض الأخطاء في العمليات الحسابية

٦- أخطاء في استخدام كثير من المسائل, استخدم كثيراَ من المصطلحات استخداما غير صحيح.

٧- أخطاء رئيسة في حل المسائل يبين عدم فهمه للمسائل، والمفاهيم والمبادئ الرياضية.

**٣. معارف إستراتيجية**

١- يحدد جميع العناصر المهمة للمسألة يعكس إستراتيجية مناسبة ومنظمة لحل المسألة. يقدم أدلة واضحة لعملية حل معينة.

٢- يحدد معظم العناصر المهمة للمسألة يعكس إستراتيجية مناسبة ومنظمة لحل المسألة. ويقدم أدلة واضحة لعملية حل معينة معظم الوقت .

٣- يحدد بعض العناصر المهمة للمسألة يقدم بعض الأدلة عن إستراتيجية معينة لحل المسألة, ولكن العملية غير كاملة.

٤- يحدد عددا قليلا من عناصر المسألة. يقدم أدلة قليلة عن إستراتيجية معينة لحل المسألة, والعملية غير معلومة.

**٥. التواصل**

١- يقدم استجابة كاملة مع تفسير واضح وغير غامض مشتملا على رسوم بيانية وأشكال إذا كانت تساعد في توضيح التفسير ويقدم جدلا قويا يطوره منطقيا.

٢- يقدم استجابة جيدة مع تفسير واضح إلى حد ما مشتملا على بعض الاستخدام لرسوم بيانية وأشكال، ويقدم حلاً جيدا يطوره منطقيا أحيانا وليس دائما.

٣- تفسيرات ووصف حل المسألة واضح إلى حد ما, ولكنه غير مكتمل, ويستخدم أحيانا رسوما بيانية وأمثلة لتوضيح نقاط معينة، ولكن الجدل غير مكتمل.

٤- تفسيرات ووصف حل المسألة ضعيف, ويستخدم بدرجة قليلة رسوما بيانية وأمثلة لتوضيح نقاط معينة بل وربما لا يستخدمها على الإطلاق والجدل غير منطقي بدرجة كبيرة.

٥- تواصل غير فاعل والرسوم البيانية لا تمثل المسألة والجدل ليس له مقدمات منطقية

مجموع التقديرات......................................

متوسط التقديرات.......................................

ملاحظات ............................................

**تدريب:**

١- عزيزي المعلم قم بتطبيق ميزان التقدير الوصفي السابق على طلابك ومــن ثــم قــم بتسجيل النتائج وعرضها في الجلسة القادمة.

٢- ما هي الصعوبات التي واجهتك أثناء التطبيق؟

٣- ما هي الوسائل التي استخدمتها للتغلب على تلك الصعوبات؟

٤- هل تعتبر ميزان التقدير الوصفي مناسباً للقياس؟ علل إجابتك.

**القوائم غير الرسمية:**

تستخدم القوائم غير الرسمية في تقييم أداء الطالب في مجال مهــاري مدرســي, ومعــايير مقارنتها هي المنهج فمثلا ربما يود المعلم تعرف معارف طالب مستجد في الجغرافيا أو التاريخ أو الحروف أو الرياضيات وتقدم القوائم بيانات لإجابة هذه الأنواع من الأسئلة المتعلقة بالمــستويات الحالية للأداء .

وتعد القوائم أدوات فحص لتقييم أجزاء منتقاة من مجالات المنهج وهي لا تهدف لقياس إتقان كل حقيقة، أو مفهوم أو مهارة فرعية في مجال معين, ونظرا لأنها تقيم مهارات ممثلة فقط، فإنهــا يمكن أن تجري معاينة لعدد أكبر من مجالات المهارات فمثلا ربما تشمل قائمة حساب على بعض – وليس الجميع- المسائل المتعلقة بحقائق الجمع وبعض حقائق الطــرح وبعــض حقــائق الــضرب والقسمة. والهدف هو تحديد المستوى العام لأداء الطالب في مجال من مجالات المنهج ومع ذلك فإنه مطلوب مقاييس أكثر دقة, مثل اختبارات مرجعية المحك؛ لمعرفة أداء الطالب في علاقتــه بجميــع المهارات في هذا النطاق .

والقوائم تماثل إلى حد كبير الاختبارات الصفية الموجزة على الرغم من أنها تستخدم عادة في أغراض مختلفة فالقوائم تعد بدرجة أكبر أدوات تقييم قبل بدء التدريس وليست مقاييس تقدم وهي تطبق عادة قبل عملية التعليم لتحديد ما يحتاج إلى تعليم وتشمل أيضا القوائم بعامة أجزاءاً من المنهج أكبر مما تشتمل عليه الاختبارات الموجزة .

نشاط للتفكير

عزيزي المعلم اذكر الخطوات اللازمة لتصميم قائمة (مقياس غير رسمي) لتقييم أداء الطلبة في مجال ما أو مهارة ما.ومن ثم عزز إجابتك بالخطوات التالية.

**وكي يصمم المعلم قائمة غير رسمية ينبغي عليه أن:**

١- يحدد مجال المنهج الذي سيقيم فيه الطالب

٢- يعزل جزءاً من المنهج مناسباً لعمر الطالب وفرقته ومستوى مهارته

٣- يحلل المنهج إلى أجزاء يمكن اختبارها وتدريسها, وكما في تحليل المهام ربما يجزأ إلى خطوات متتابعة أو خطوات نمائية أو مستويات صعوبة .

٤- يعد مفردات اختبارية لكل جزء من المنهج ويؤكد أهم المظاهر لكل جزء .

٥- يقلل عدد المفردات الاختبارية إذا تطلب الأمر ذلك بحيث تكون القائمة ذات طول مناسب.

٦- يرتب المفردات الاختبارية تسلسليا من الأسهل إلى لأكثر صعوبة أو بترتيب عشوائي إذا توقع أن يجيب الطالب على جميع المفردات.

ويوضح الشكل التالي مثالا لقائمة غير رسمية, ومجال المحتوى هو الخط اليــدوي وهــي مصممة لتلاميذ المدرسة الابتدائية والمفردات الاختبارية ممثلة لنطاق المحتوى, ولكنها تشمل فقــط مهارات فرعية منتقاة. وفي تصميم هذه القائمة يقوم المعلم بتحليل مهارة الخط اليدوي إلى خطوات نمائية كالآتي :

يتعلم الطلاب كتابة اسمهم, ثم يكتبون الأحرف الصغيرة والكبيرة وهكذا, ونظرا لأن الطلاب يكتسبون هذه المهارات بهذا الترتيب فإن المفردات الاختبارية ترتب بالتسلسل النمائي لضمان الأداء الناجح للطلاب الذين لم يتقنوا بعد مهارات أكثر تقدما غير أنه يتوقع أحيانا أن ترتب ترتيبا عشوائيا وإذا كان من المتوقع أن يجيب الطلاب على جميع المفردات الاختبارية فإن الترتيب العشوائي يقلل من احتمال أن تساعدهم مؤشرات من إحدى المفردات على إجابة مفردات أخرى.

**تدريب**

عزيزي المعلم بعد اطلاعك على الخطوات اللازمة لتصميم قائمة غير رسمية لقياس أداء الطلبة, أرجو منك ذكر مثال على قائمة غير رسمية (تطوير) لقياس أداء الطلبة في مهارة أو بعد.

ونظراً لأن القوائم غير رسمية لا تشتمل عادة على مستويات أداء فإن الطلاب لا ينجحون, أو يرسبون في هذه المقاييس, وبدلا من ذلك فإن الغرض هو تقدير مستويات الأداء الراهنة للطلاب وتحديد مجالات في المنهج تتطلب مزيدا من التقييم. وإذا قرر المعلم أن نتائج القائمة تدل على مجال مشكلة محتملة فإن الخطوة التالية هي: تقييم مجال المهارة تقييما أكثر دقة فمثلا: إذا أجــاب أحــد الطلاب على قائمة مهارات إجراء عمليات الجمع وأدى أداء ناجحا إلى أن واجه مسائل إعادة تجميع

فإنه ينبغي على المعلم أن يعرف المزيد عن مهارات الطالب في إعادة التجميع, إذ يمكـــن أن يعـــد المعلم اختبارا مرجعي المحك لتقييم هذه المهارات وإذا بينت النتائج أن هذه المهارات لم تتقن بعـــد فإنه يبدأ عملية التعليم عند هذه النقطة في المنهج.

**قائمة غير رسمية لمهارات الخط اليدوي**

| |
|---|
| **اكتب اسمك على الخط الأتي**<br>............................................................................................<br>اكتب الحروف الناقصة<br>أ ت ث ح ذ ر س |
| **اكتب هذه الجملة**<br>ذهب أحمد إلى السوق لشراء التفاح.<br>............................................................................................ |
| **أكمل كتابة الحروف الهجائية**<br>أ ب ت ث ج ح خ<br>............................................................................................<br>**اكتب الكلمات التالية :**<br>السوق ........ أحمد........ ذهب ........ طاولة ........ كرسي ........ قلم ........<br>**اكتب الجملة الآتية بخط واضح :**<br>**ذهب أحمد مع والده إلى حديقة الحيوانات وشاهد الأسد والنمر والعصافير**<br>............................................................................................ |

| **تدريب** |
|---|
| عزيزي المعلم طبق هذه القائمة على طلابك ... ومن ثم اذكر نتائج التطبيق في الجلسة القادمة.<br>ما هي اقتراحاتك لتطوير هذه القائمة؟ |

**الاختبارات الصفية والاختبارات الموجزة:**

الاختبارات الموجزة والاختبارات الصفية – مثل القوائم غير الرسمية لتطوير مهارات المعلمين في تقييم أداء الطالب في مجال مهاري مدرسي اعتمادا على المنهج كمعيار للمقارنة. وهي أدوات فحص وبذلك تقيم فقط مجموعة فرعية من المهارات المنتقاة كي تمثل مجال المنهج موضع الدراسة. والفرق الرئيس بين القوائم غير الرسمية والاختبارات الصفية الموجزة هو: الغرض الذي تستخدم فيه. والاختبارات الموجزة أو كما يطلق عليها أحيانا اختبارات أو امتحانات – تقيم عادة ما إذا كان الطلاب اكتسبوا مجموعة متكاملة من المعارف أو المهارات التي قام المعلم بتدريسها وهي مقاييس تقدم وتستخدم نتائجها في تقويم تأثيرات التدريس والتعلم والقوائم من جهة أخرى – تستخدم عادة في تخطيط عملية التعليم. وفرق آخر هو شمولية المقياس فالاختبارات القصيرة تميل إلى احتواء أجزاء من المنهج أصغر مما تحتويه القوائم .

وتصمم الاختبارات الصفية القصيرة عادة بواسطة المعلمين, على الرغم من أنه ربما تتوفر عينات من مفردات اختبارية في أدلة المعلمين للكتب المدرسية أو المواد التعليمية. والخطوة الأولى في إعداد اختبار قصير هي تحديد محتوى الوحدة التعليمية المراد تقييم الطالب فيها, ونظرا لأن عملية التعليم قد بدأت بالفعل فإن الأهداف التعليمية ينبغي أن تكون متوفرة, وتستخدم في إعداد مفردات الاختبار القصير, وإذا سمحت حدود الوقت فإن كل هدف مهم ينبغي أن يكون ممثلا بمفردة واحدة على الأقل .والخطوة التالية هي تحديد نوع أو أنواع المفردات التي سوف يشمل عليها الاختبار الموجز والمفردات الموضوعية هي تلك التي تكون إجابتها الصحيحة محددة بالفعل (مثل أسئلة الصواب أو الخطأ والاختيار من متعدد ) . والمفردات الموضوعية يسهل تصحيحها، ولكنها

تحتاج إلى الكثير من الوقت لبنائها. وعلى العكس من ذلك، فإن المفردات التي تكون ذاتية بدرجة أكبر مثل أسئلة المقال يتطلب بناؤها وقتا أقل, ولكن تصحيحها أكثر صعوبة, وذلك لأن المعلم ينبغي عليه إصدار حكم في تقويمه استجابات الطالب وعند اختيار المعلم نوع المفردات التي يعدها ينبغي عليه أن يراعي أيضا طبيعة المادة الدراسية المراد تقييمها فبعض مجالات المنهج – وبخاصة تلك التي تشتمل على مجموعة متكاملة من المعلومات الحقائقية – يتطلب قياسها أسئلة موضوعية .ومجالات أخرى تقيم بدرجة أفضل بأسئلة مقال وغيرها من الأسئلة الأكثر ذاتية.

**وأكثر الأنواع الشائعة لمفردات الاختبارات الموجزة التي يستخدمها المعلمون في الصفوف المدرسية ما يلي :**

- **الصواب أو الخطأ:** وفي هذا النوع من الأسئلة يحدد الطالب ما إذا كانت عبارة معينة صحيحة أو خطأ.
- **الاختيار من متعدد:** يختار الطالب كلمة أو عبارة أو جملة تكمل بدرجة أفضل عبارة غير كاملة, أو يجيب على سؤال معين.
- **المزواجة :** يختار الطالب من مجموعة من الكلمات أو العبارات أو الجمل تلك التي تزاوج بدرجة أفضل كل الكلمات أو العبارات أو الجمل في مجموعة أخرى
- **التكملة:** يكمل الطالب جملة ناقصة بكتابة كلمة أو عبارة.
- **الإجابة القصيرة:** يقدم الطالب إجابة قصيرة مثل تعريف أو قائمة من الخطوات أو أمثلة أو وصف قصير.
- **المسائل:** يحل الطالب نوعا معينا من المسائل الرياضية.

- **المقال:** يقدم الطالب إجابة نثرية تكون عادة طويلة

وعلى الرغم من أن المعلمين ينبغي أن يجتنبوا مؤشرات متضمنة داخل الأسئلة فإنــه مــن المهم أن تكون المفردات واضحة بدرجة تكفي لإعطاء الطلاب تعليمات للاستجابة, وهــذا يكــون ضروريا لأسئلة المقال بخاصة؛ فالأسئلة الغامضة تؤدي في غالبية الأحيان إلى استجابات غامــضة وغير منظمة .وعند تصميم اختبارات موجزة للطلاب ذوي الحاجات الخاصة مــن المهــم أيــضا مراعاة مطالب المهارات الأكاديمية, إذ ينبغي أن يكون الطلاب قادرين على قراءة أسئلة الاختبــار الموجز فالاختبار لا يكون مقياسا جيدا لمجال معين من مجالات المنهج إذا أخفــق الطالــب لعــدم استطاعته, أو استطاعتها فك شفرة الأسئلة. وبالنسبة للطلاب الذين لديهم مشكلات تتعلــق بمهــارة الكتابة تكون المفردات الموضوعية التي تتطلب استجابة بوضع علامة على حرف أو عدد ســوف تكون أقل صعوبة من اختبار مقال مثلا. والاعتبار الآخر هو الــشكل العــام للاختبــار المــوجز، فالطباعة ينبغي أن تكون واضحة ويمكن قراءتها بسهولة.والاختبارات الصفية المــوجزة يمكــن أن تكون اختبارات قوة أو اختبارات سرعة .ففي اختبارات القوة يكون الزمن غير محدد، وذلــك لأن الغرض منها تحديد مدى معارف الطالب في مجال معين من مجــالات المــنهج موضــع التقيــيم. والاختبارات الصفية الموجزة بعامة ينبغي أن تكون مقاييس قوة ما لم يتطلب الهــدف التعليمــي أن يؤدي الطلاب أداء دقيقا وسريعا. ومع ذلك فإنه في حالة المواد الدراسية التي تتطلــب مهــارات، وبخاصة المهارات الأكاديمية، تكون السرعة مهمة في غالبية الأحيان .

**الاختبارات مرجعية المحك**

مثل القوائم غير الرسمية والاختبارات الصفية الموجزة – تقارن أداء الطالب تقتصر على عينة من المفردات تقيس مجالات محدودة من المنهج أقل مما تشتمل عليه عينة من مفردات القوائم. ويمكن أن تستخدم الاختبارات مرجعية المحك في تقييم أي سلوك يمكن أن يحدد له هدف تعليمي معين .وهي تصمم بسهولة، ولكن بناؤها يتطلب بالفعل وقتا وجهدا كبيرين .

**والخطوات الرئيسة هي :**

١. قرر الأسئلة النوعية التي تود الإجابة عليها فيما يتعلق بسلوك الطالب، وما القدرة التي تود قياسها ( مثل: مهارة ومعرفة ) ؟

٢. اكتب هدف أداء يصف كيف ستختبر الطالب. وينبغي أن يشمل( أ) ما الذي ينبغي أن يفعله الطالب ( أي ما السلوك الذي سينغمس فيه) ؟ ( ب) ما شروط انغماس الطالب في هذا السلوك ؟ (ج) ما درجة الجودة التي ينبغي تحققها في أداء الطالب من أجل النجاح في الاختبار؟

٣. استخدم هدف الأداء لمعاونتك في بناء ( أي كتابة ) اختبارك مرجعي المحك، وجميع المكونات الضرورية للاختبار مرجعي المحك, ربما توجد في هدف الأداء الذي حددته، وهذه المكونات هي: ( أ) تعليمات التطبيق والتصحيح، (ب) محك النجاح في الاختبار، ( ج) المادة و/أو مفردات الاختبار الضرورية.

ويمكن توليد أسئلة عن أداء الطالب من مصادر متعددة، فبعد ملاحظة الطالب في الصف المدرسي لعدة أيام، يمكن أن يتوصل المعلم بسهولة إلى نتائج اختبارات مقننة متعددة ربما تقترح أيضا مجالات تتطلب مزيدا من التقييم ومن المصادر القيمة الأخرى نتائج المقاييس غير الرسمية

مثل : القوائم، وتحليل عينات من أعمال الطالب. وبمجرد تحديد سؤال التقييم، يتم اختيـــار هـــدف تعليمي معين وإذا كان السؤال متعلقا بمجال معتاد من مجالات المنهج، فإنه من المحتمل أن يكـــون الهدف التعليمي المناسب موجودا في مرشد المنهج أو في مصدر مماثل.

وكما أن السلوك المستهدف ينبغي أن يحدد قبل ملاحظته، فإن السلوك المراد تقييمه باختبار مرجعي المحك ينبغي أن يحدد تحديدا واضحا فمثلا، معرفة الأحرف الأبجدية يعد هدفا غير دقيـــق بدرجة كبيرة، حيث يمكن أن يفسر بطرق كثيرة، مثل، تسميع الأحرف الأبجدية وكتابتها بـــأحرف منفصلة أو متصلة، وذكر أسماء أو أصوات الأحرف، وهكذا وإذا كان المعلم مهتما بمـــا إذا كـــان الطالب يستطيع تسميع الأحرف الأبجدية، فان الهدف يمكن أن يبدأ كالتالي:

**يذكر أسماء الأحرف الأبجدية مرتبة من الذاكرة, ثم يحدد المعلم الشروط التي ينبغـــي أن يحـــدث السلوك في ضوئها, أي ما التعليمات التي سوف يقدمها المعلم؟ وما المواد التي ســـتكون متاحـــة للطالب؟ وما القيود التي سوف تفرض على الأداء؟ وبالنسبة لمثال تسميع الأحرف الأبجدية، قرر المعلم أن يقدم تعليمات بسيطة ( اذكر الأحرف الأبجدية )، ولا تفرض قيوداً زمنية، ولا تكون هناك حاجة إلى مواد، ويكون الهدف كالتالي:**

**عندما يخبره المعلم أن يذكر الأحرف الأبجدية، سوف يذكر الطالب أسماء الأحرف الأبجدية مرتبة من ذاكرته.**

والخطوة الأخيرة هي تحديد محك الأداء المقبول، ما درجة جودة أداء الطالب لتبيان تمكنـــه من المهارة؟ هل الأخطاء مسموح بها؟ وإذا كان الأمر كذلك، ما عدد هـــذه الأخطـــاء أو نـــسبتها المئوية؟ ويمكن تحديد محكات بالاستعانة بمجتمعات "مهرة " وذلك بأن يحدد المعلم الأفراد الـــذين

يمتلكون المهارة المراد تقييمها بواسطة الاختبار مرجعي المحك، ثم يطبق الاختبار على هذه المجموعة، ويستخدم مستوى أداءهم الأدنى كمستوى إتقان أو تمكن. وهذا ربما لا يكون ضروريا بالنسبة لبعض المهارات إذا رأى المعلم أن المهارة ينبغي أن تؤدي بدون أخطاء, وإذا كان الأمر كذلك في حالة تسميع الأحرف الأبجدية، فإن الهدف يصبح كالتالي:

**عندما يخبره المعلم أن يذكر الأحرف الأبجدية، سوف يذكر الطالب أسماء الأحرف الأبجدية مرتبة من ذاكرته بدون أي أخطاء.**

| |
|---|
| **تدريب** |
| **بعد توضيح الاختبارات محكية المرجع أرجو منك تصميم و تطوير اختبار محكي المرجع .** |

والاختبار مرجعي المحك الموضح في شكل ٥–٨ الآتي يقيس هذا الهدف التعليمي والمعلومات في بدء الاختبار مشقته من الهدف. ويصبح سلوك الطالب هو المهمة الاختبارية وتقدم الشروط التي سيؤدى فيها السلوك معلومات عن المواد المطلوبة والتعليمات لكل من الطالب والمعلم، ويصبح محك الأداء المقبول الهدف محكا للنجاح في الاختبار مرجعي المحك. وربما تكون هناك حاجة أيضا إلى معايير إضافية لتقدير الدرجات وفي هذه الحالة يقرر المعلم السماح بأخطاء نطق أسماء الأحرف إذا كانت مفهومة، ويدون المعلم على بطاقة تقدير الدرجات معلومات تعريفية عن الطالب والاختبار، ثم يكتب بعدها استجابات الطالب.

**اختبار مرجعي المحك وبطاقة تقدير الدرجات**

**اختبار مرجعي المحك**

**المهمة:** اذكر الحرف الأبجدي في ترتيبه من الذاكرة.

**المواد:** بطاقة تقدير الدرجات.

**تعليمات الطالب:** اذكر الحرف الأبجدي.

**تعليمات للمعلم:** دون استجابات الطالب حرفيا لا تسمح للطالب بالنظر إلى بطاقة تقدير الدرجات

**تقدير الدرجات:** اعتبر الإجابة صحيحة إذا ذكر الطالب كلا من الأحرف (إذا كانت أسماء الأحرف واضحة حتى إذا لم تنطق نطقا سليما) واعتبر الإجابة خطأ إذا لم يذكر الطالب اسم حرف معين وأضاف حرفا أو لم يراع الترتيب.

محك الأداء المقبول دقة بنسبة( ١٠٠%)

**بطاقة تقدير الدرجات:**

**المهارة:** معرفة الأحرف الأبجدية

**المهمة:** اذكر أسماء الأحرف الأبجدية مرتبة من الذاكرة.

الطفل: التاريخ:

العمر : الفرق: المعلم :

استجابات الطلاب ( تدون حرفيا ) : ........................................................

وإذا نجح الطالب في اختبار مرجعي المحك، فإن المعلم يفترض أن الطالب أتقن الهدف، ويمكن أن ينتقل التقييم إلى الخطوة التعليمية التالية. وإذا لم ينجح الطالب يعود المعلم إلى السلسلة التعليمية ويقيم المهارات التي تعد متطلبات سابقة، ويمكن أن يبدأ التخطيط التعليمي بمجرد التحقق من إتقان الطالب للمهارات. ومع ذلك، فإنه يجب أن يحتاط المعلم في تفسير النتائج، أولا: تبين الاختبارات مرجعية المحك ما يستطيع الطالب أداءه وما لا يستطيع، ولا يكون لها معايير، ولا تبين ما يتوقع من طالب أن يفعله. وإذا أخفق الطالب في اختبار مرجعي المحك يتعلق بربط شريط

الحذاء, فإن التضمين التعليمي يبدو أن يكون تدريس هذه المهارة وعلى الرغم من أن هذه المهـــارة يحتمل أن تكون مناسبة لطفل صغير في المدرسة، فإنها سوف لا تكون كذلك لطفل رضـــيع ومـــن العوامل الأخرى التي ينبغي مراعاتها قبل ترجمة نتائج الاختبارات مرجعية المحك إلى خطة تعليمية عمر الطالب، والعمر المناسب للمهارة، وأولوية المهارة في علاقتها بأهداف تعليمية أخرى محتملة .

**القياس الذي يستند إلى المنهج**

إن القياس الذي يستند إلى المنهج( CBM) – كما يدل اسمه– هو تقييم يستند إلى المـــنهج وكما الحال في القوائم غير الرسمية والاختبارات الموجزة الصفية يعد القياس الذي يستند إلى المنهج مدخلا مباشرا لتقييم المستويات الحالية لمهارات الطالب في مواد دراسية مهمة ومع ذلك، فان التقييم الذي يستند إلى المنهج يختلف عن غيره من الأساليب غير الرسمية في أنواع المهارات التـــي يـــتم اختيارها لتقييم، وتكرار إجراء التقييم .

ويستخدم في التقييم الذي يستند إلى المنهج( سبر أو تقييم Probes) موجز في جمع عينات من سلوكيات مهمة مرجوة، مثل : قراءة كلمات جهرياً وكتابة إعداد، وكتابة كلمات، فمثلا، لتقيـــيم كفاءة القراءة الشفوية، يقرأ الطلاب نصا معينا جهرياً لمدة دقيقة واحدة، ويدون المعلم أثناء ذلك عدد الكلمات المقروءة بطريقة سليمة، وكما يبين الجدول اللاحق، فان عينات السلوك موجزة للغايـــة(١–٥دقائق) ويركز التقييم على المهارات الأساسية ويكون الأداء السليم هو موضع الاهتمام الرئيس، أما العمليات التي ينطوي عليها الأداء فلا يهتم بها.

ويتكرر استخدام التقييم ( مرتين أسبوعيا مثلا) وتمثل البيانات برسوم بيانية وتحلل النتائج لتحديد ما إذا كان تقدم الطالب كافيا.

ولكي يكون التقييم الذي يستند إلى المنهاج فاعلا، ينبغي تقييم السلوكيات المرجوة مباشـــرة ويكون القياس متكررا، بحيث تجرى التغييرات التعليمية المطلوبة بسرعة، ويؤكد كثير من البحوث في مجال التدريب الخاص فائدة التقييم الذي يستند إلى المنهاج في مراقبة تقدم الطالب وتعديل عملية التعليم استناد إلى أدائه .

**التقييم الذي يستند إلى المنهج للمهارات الأساسية**

| المجال | المـــــــدة الاختيارية | وصف الدرجات المشتقة وأنواعها |
|---|---|---|
| القراءة | دقيقة واحدة | يقرأ الطلاب نصوصا شفويا، ويعدون عـــدد الكلمـــات المقـــروءة بطريقة سليمة وكذلك الأخطاء. |
| التهجئة | دقيقتان | يكتب الطلاب الكلمات التي تملي عليهم شـــفويا، ويعـــدون عـــدد الكلمات التي كانت تهجئتها سليما، كذلك تسلسلات الأحرف السليمة. |
| العمليــــــــات الحسابية | ٢–٥ دقائق | يكتب الطلاب إجابات مسائل عمليات حسابية، ويعدون عدد الأرقام الصحيحة |
| التعبيــــــــــر التحريري | ٣ دقائق | بعد تقديم بداية قصة، أو جملة مفتاحيه، يكتب الطلاب قصة معينة، وربما يعدون عدد الكلمات المكتوبة التي تم تهجئتها سليما، وكـــذلك تسلسلات الكلمات السليمة |

**قوائم المراجعة وموازين التقدير:**

تعد قوائم المراجعة وموازين التقدير أنواعا أخرى أيضا لاستراتيجيات التقييم الصفي, وهي تقييمات ذات بنية محددة، حيث تقدم أسئلة معينة، ويختار الفرد الذي لديه خبرة أو دراية استجابة بدلا من التوصل بنفسه إلى استجابة.

وبالنسبة لقوائم المراجعة، يقدم للفرد ذي الخبرة أو الدراية قائمة من الأوصـــاف، وتكـــون مهمته ببساطة وضع علامة على كل وصف ينطبق على الطالب المراد تقييمه.ويقرأ المعلم، أو ولي الأمر، أو فرد ذو خبرة أو دراية، كل وصف، ويضع علامة أمام كل من الأوصاف.

ويمكن استخدام قوائم المراجعة في أغراض متنوعة، ويقدم الشكل(١١-٥) التالي مثـــالين؛ الأول هو قائمة مراجعة المنهج للمعلمين، حيث يقرأ المعلم كل هدف تربوي، ثم يضع علامة أمـــام الأهداف التي حققها كل طالب.والمهارات المتعلقة بهذا المقياس يمكن تقييمها مباشرة إذا كان لـــدى المعلم معلومات غير كافية.

وفي المثال الثاني، يقرأ الآباء أوصاف السلوك المشكل، ويضع كل منهم دائرة على الوصف الذي ينطبق على طفلهم. ونظرا لأن هذه المقاييس تكتب بعبارات ليست سلوكية إلى حد ما، فإنهـــا تتطلب المزيد من التفسير. وينبغي على ولي أمر الطفل أن يقرر معنى العبارات بنفـــسه، مثـــل : مشتت بدرجة كبيرة قبل أن يحدد ما إذا كان الوصف دقيقا.

**( أ ) قائمة مراجعة المنهج:**

**البعد: الاجتماعي**

**فهم المجتمع المحلي الذي يعيش فيه**

١. يذكر أن الأفراد يعيشون معا في أسر. ٢.يذكر اسم مجتمعه المحلي .

٣. يذكر عنوانه .

٤. يذكر أن جميع المجتمعات المحلية متشابهة.

٥. يذكر مهنة والديه .

٦. سمى بعض العناصر الأساسية لمجتمع محلي معين، مثل المنازل والمحال التجارية وأماكن العبادة.

٧. يذكر اسم بعض الذين يقدمون خدمات مثل الطبيب والبقال، الخ.

**( ب ) قائمة مراجعة الآباء للسلوك غير المقبول**

تعليمات اقرأ القائمة الآتية بعناية وضع دائرة حول العدد الذي أمام كل عبارة تصف مشكلة معينة تتعلق بطفلك.

١. يفتقر إلى الثقة بالنفس. ٢. شديد الحساسية يشعر بالإهانة بسهولة.

٣. ينقبض باستمرار= يحزن . ٤. يرتبك ويضطرب بسهولة.

٥. غير متأكد. ٦. بتشتت بدرجة كبيرة .

٧. مدى انتباهه قصير، وقدرته على التركيز ضعيفة .

٨. يصعب التنبؤ بسلوكه – يكون أحيانا حسنا وأحيانا سيئا.

٩. تناسقه العضلي ضعيف – غير رشيق ويعوزه التناسق في اليدين الحركات.

١٠. تكون لديه شكاوى جسمية في غالبية الأحيان, صراع, اضطراب المعدة ..الخ

١١. عصبي، سريع الانفعال يثور فجأة وبسهولة.

١٢. يشعر بالإرهاق في غالبية الأحيان, يشعر بالنعاس.

١٣. خجول.

١٤. يسعى إلى لفت الانتباه، يقوم بتصرفات استعراضية.

١٥. يتشاجر مع الأطفال الآخرين.

**ويجدر الإشارة إلى أن قائمة المراجعة المصممة جيدا ينبغي أن تفي بالمحكات الآتية :**

- تكون قصيرة نسبيا.
- تستخدم عبارات واضحة في كل فقرة .
- تركز على خصائص أو سلوكيات يمكن ملاحظتها.
- تشتمل على خصائص أو سلوكيات مهمة .
- ترتب تسلسليا أو منطقيا.

وموازين التقدير تتطلب معلومات من المستجيبين أكثر من الاستجابة بـــ (نعم) أو ( لا). ويقدم وصف أو عبارة، ويعبر المستجيبون عن مواقفهم على الوصف باختيار واحدة من سلسلة من التقديرات.

ومن بين أدوات التقدير الأكثر شيوعا موازين ليكرت, ويقرأ المستجيب كل عبارة، ثم يختار إحدى الاستجابات المحددة: أوافق بشدة، أو محايد، غير موافق، غير موافق على الإطلاق، وتعين عادة قيمة عددية للاستجابات على فقرات ميزان ليكرت( فمثلا، لا أوافق على الإطلاق=١) وهذا يسمح بتلخيص الاستجابات إحصائيا. فمثلا، إذا استجاب المعلم لعدة فقرات عن تحصيل طالب معين، فإنه يمكن تلخيص تقديرات المعلم، وذلك بحسب المتوسط.

والمثال الأول هو ميزان ليكرت لتقدير سلوك الطالب؛ فالمعلم يقرأ كل مهارة ( مثل : القدرة على إتباع التعليمات)، ويقدر اكتساب التلميذ المهارة على ميزان يتراوح بين(١،٥) .

ولتيسير عملية التقدير، يوصف كل اختيار محتمل، فالتقدير ١ لاتباع التعليمات – مثلا– يعني أن التلميذ يكون " دائما مرتبكا: لا يستطيع أو غير قادر على إتباع التعليمات".

**ميزان ليكرت لتقدير سلوك الطالب**

**ميزان تقدير سلوك التلميذ:..........................................**

**القدرة على إتباع التعليمات :.........................................**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| يكون دائما مرتبكا لا يستطيع/ أو غير قادر على إتباع التعليمات. | يتبع عادة التعليمات الشفوية النشطة ولكنه غالبا يحتاج إلى مساعدة فردية. | يتبع التعليمات المألوفة و/ أو غير المعقدة | يتذكر ويتبع التعليمات المطولة. | يكون عادة ماهر في تذكر التعليمات واتباعها. |
| **فهم المناقشة الصفية** | | | | |
| يكون دائما غير منتبه و/ أو غير قادر على متابعة فهم المناقشة. | يستمع ولكن نادرا ما يفهم جيدا ويتشتت عقله غالبا عن المناقشة. | يستمع ويتابع المناقشات وفقا لعمره ومجموعته. | يفهم جيدا ويستفهم من المناقشة. | يصبح منغمسا ويظهر فهما متميزا للمادة موضع المناقشة |
| **القدرة على استقاء المعلومات المقدمة شفويا** | | | | |
| لا يسترجع المعلومات على الإطلاق وذاكرته ضعيفة. | يستبقي الأفكار والإجراءات البسيطة إذا كررها كثيرا. | استبقائه للمواد متوسطة وذاكرته معقولة بالنسبة لعمره و مجموعته. | يتذكر الإجراءات والمعاملات من مصادر منوعة واسترجاعه الفوري والمؤجل جيدا. | ذاكرته ممتازة سواء للتفاصيل أو المحتويات. |
| **فهم معاني الكلمات** | | | | |
| مستوى فهمه غير ناضج على الإطلاق. | لا يستطيع فهم معاني كلمات بسيطة ويسيء فهم كلمات على مستوى مجموعته. | يفهم جيدا المفردات اللغوية على مستوى مجموعته وعمره. | يفهم جميع المفردات اللغوية على مستوى مجموعته, وكذلك معاني كلمات من مستوى أعلى. | يفهم المفردات اللغوية فهما ممتازا, ويفهم كثيرا من الكلمات المجردة |

**التعامل مع البيانات الصفية :**

بغض النظر عن الأساليب المستخدمة في التقييم الصفي، فإنه من الضروري تطوير نظام للتعامل مع بيانات الطالب؛ إذ لا يمكن الاحتفاظ بكل معلومة. لذلك فإنه ينبغي اتخاذ قرارات بشأن أي المعلومات تكون أكثر أهمية. وينبغي بعد ذلك تنظيم تلك المعلومات بطريقة ما بحيث يمكن استدعائها عند الحاجة لاتخاذ قرارات تعليمية, أو كتابة تقارير عن تقدم الطالب. فينبغي على المعلمين اتخاذ قرار بشأن أي البيانات سوف يتم جمعها، وعدد مرات ذلك، والطرق التي سوف تستخدم في التدوين".

والخطوة الأولى في ذلك هي تحديد أي المجالات سوف يجري تقييمها كجزء من العملية التعليمية، ويقدم البرامج التربوية الفردية إرشادات في هذا الشأن . وينبغي أن يركز التقييم على تقدم الطالب نحو أهدافه، وكذلك أي مجالات جديدة للحاجات التربوية التي تصبح واضحة أثناء العام الدراسي . ويختار المعلم بعد ذلك الطرق التي سوف يستخدمها في التقييم الصفي. ويقدم البرامج التربوية الفردية مرة أخرى إرشادات، ذلك لأنها تصف الإستراتيجيات التي سوف تستخدم بواسطة الفريق التربوي في مراقبة مدى تقدم الطالب.

غير أن أساليب التقييم المذكورة في البرامج التربوي الفردي تتميز بالعمومية إلى حد ما في كثير من الحالات، وينبغي على المعلم أن يحدد الإستراتيجيات المعينة لجمع البيانات. وينبغي استناد اختيار أسلوب معين على أنواع أسئلة التقييم التي يحاول المعلم الإجابة عليها. فمثلا، يقدم القياس الذي يستند إلى المنهج معلومات دقيقة إذا اهتم السؤال بمعدل الأداء الدقيق في المهارات من مستوى أعلى، وبقدرة الطالب على إنجاز مهام واقعية، فإن التقييم باستخدام البورتفوليو(حقيبة اختباريه) يسمح للمعلمين بإصدار أحكام تتعلق بالتغيرات في نمو المهارة عبر الزمن .

والاعتبار الذي يلي ذلك هو عدد مرات التقييم, فبعض تقويم التقدم في أهداف مجـــال مهـــم ينبغـــي أن يجري مرة واحدة أسبوعيا على الأقل. وفي المجالات ذات الأهمية الخاصة ( مثل: سلوك مشكل جديد)، ربما يكون من الضروري جمع بيانات في مرات أكثر.

والتقييم الأسبوعي لا يستغرق عادة وقتا كبيرا، فمثلا، ربما يقوم المعلمون عينات من أعمال الطلاب اعتمادا على سؤال التقييم المطلوب الإجابة عليه، أو يقومون بملاحظات صفية قصيرة، أو يطبقون سبرا لمدة دقيقة واحدة كجزء من برنامج القياس الذي يستند إلى المنهج . ومن الــضروري بالطبع إجراء تقويم أكثر اتساعا لأداء الطالب عندما ينبغي إعداد بطاقات التقرير، أو عندما يراجـــع ويعدل البرنامج التربوي الفردي. وبعد جمع البيانات، يقرر المعلم أنواع السجلات التي يحتفظ بها.

وفي بعض الحالات، مثل التقييم باستخدام البورتفوليو، يحتفظ بعينات من أعمـــال الطالـــب الفعلية، وفي حالات أخرى، سوف تدون نتائج التقييم بأشكال بيانية، أو في دفتر التقديرات، أو بأي صيغة أخرى، مثل مذكرات المعلم.

وأي شيء يحتفظ به ينبغي تدوينه، ولا يوجد نظام كامل للتخزين، وإنما ينبغي أن يجرب المعلمون لاكتشاف النظام الأفضل بالنسبة لهم. فبعض المعلمين يستخدمون دفتر التقديرات، وبعض آخر يستخدم بطاقات فهرسة، ومذكرات، أو ملفات لتخزين بيانات التقييم.

ويدون البعض سجلاتهم على ملف حاسوبي، ويمكن تنظيم البيانات وفقا للمجال الدراســـي (قراءة، رياضيات، فنون اللغة، .... الخ) أو وفقا للطالب.

وفي نطاق هذه الأقسام تنظم المعلومات عادة بترتيب زمني، وبغض النظر عن النظام المستخدم، فإنه ينبغي أن يسمح بالاستدعاء السريع للمعلومات.

**ترجمة النتائج إلى تعليم :**

إذا تذكر الاختصاصيون دوما محدودات البيانات غير الرسمية، فإنه يمكنهم التوصل إلى استنتاجات من هذه البيانات والاستفادة منها. ويستمر التقييم بعد ذلك كلما جمعت معلومات لتقويم فاعلية عملية التعليم.

ويمكن أن يراقب المعلم تقدم الطالب، ويحدد متى تكون عملية التعليم فاعلة، ومتى تحتاج إلى تعديلات، وذلك بجعل عملية التقييم جزءا من البرنامج.

وهناك عدة اقتراحات لزيادة فائدة البيانات غير الرسمية في تخطيط البرنامج التعليمي، وهي كالآتي:

١) إدراك أنه ربما توجد أسباب متعددة للأداء الناجح أو غير الناجح للطالب.

٢) محاولة تحديد أسباب الأداء الناجح وغير الناجح.

٣) محاولة تحديد الظرف التي يؤدي فيها الطالب المهمة بدرجة أفضل.

٤) استخدام إجراءات غير رسمية تكمل الإجراءات الرسمية .

والاقتراح الثالث مهم؛ إذ تميل عملية التقييم إلى التركيز على مشكلات الطالب، والمعلومات التي يتم جمعها تصف سلوكيات غير مناسبة، ومهارات لم يتم تعلمها، ومهام لم تتقن.

ولكن الأكثر أهمية هو معرفة كيفية مساعدة الطالب على النجاح، فأحد الأغراض الرئيسة للتقييم ينبغي أن يكون تحديد ظروف الصف المدرسي، والإستراتيجيات التعليمية التي يحتمل أن

تحسن أداء الطالب. فالتقييم غير الرسمي ينظر عليه بدرجة ما على أنه يكمل التقييم الرســمي. ولا يمتاز أحد الإجرائين على الآخر؛ فكل منهما له استخداماته, فالتقييم غير الرسمي مفيد بخاصة عنــد ضم نتائج الاختبارات المقننة، فمثلا إذا كانت درجة الطالب في اختبار رسمي في القراءة تقل عــن المدى المتوسط لأداء الأقران من نفس العمر، فإن التقييم غير الرسمي يمكن أن يقدم معلومات مهمة عن أداء الطالب في القراءة.

ومن بين الإستراتيجيات غير الرسمية الممكنة، ملاحظة الطالب أثناء تعليم القراءة، وتطبيق قائمة قراءة غير رسمية، وتحليل الاستجابات الصحيحة وغير الصحيحة المتعلقة بالقراءة الــشفوية، وإجراء مقابلة مع الطالب لمعرفة المزيد عن اتجاهاته نحو قراءة الكلمات، وتفضيلاته في المــواد القرائية، وتصميم سلسلة من التدريس التشخيصي، وإجراء مقابلة إكلينيكية تتعلق بالقراءة . ويمكــن أن تكون الإجراءات غير الرسمية أحد المصادر الثرية للمعلومات من أجل التعليم، وعندما تقتــرن بالاختبارات الرسمية فإنها تكمل الشكل العام للتقييم .

## Abstract

**The Teaching Competence of Jordanian Teachers of Students with Intellectual Disabilities and the Effectiveness of a Training Program in Enhancing It**

**Prepared By:**

**Mu'tasem Mohammad Salim Al-Masa'deh**

**Supervisor:**

**Prof. Jamal Al-khatib**

The purpose of this study was to evaluate the level of teaching competence of Jordanian teachers of students with intellectual disabilities teachers and the effectiveness of a training program in enhancing it.

To achieve the aim of this study, the researcher used the descriptive as well as the experimental approaches. The researcher developed a scale to explore the level of educational efficiency of teachers of students with intellectual disabilities. This scale consisted of 87 items distributed on four domains. Its reliability and validity were calculated.

The researcher administrated the scale on a sample of (102) male and female teachers working in special education centers for students with intellectual disabilities. The participants were chosen randomly from Irbid, Zarqa and Amman governorates.

In the second face of the study, thirty eight teachers (all working in the special education centers in Zarqa) were selected to participate in the

experimental study. The experimental group consisted of (18) male and female teachers while the control group consisted of (20) male and female teachers chosen randomly. The researcher developed a training program to enhance the teaching competence of teachers of students with intellectual disabilities. This training program was implemented on an experimental group.

The findings of the first question were as follows:

- The first domain (planning and designing instruction) was ranked first with a mean of (1.92) and moderate efficiency degree.
- The second domain (class management) was ranked second with a mean of (1.54) and low efficiency degree.
- The fourth domain (Evaluating lesson efficiency) was ranked third with a mean of (1.47) and low efficiency degree.
- Executing the lesson domain came in the fourth and final rank with a mean of (1.33) and low efficiency degree.

The findings of the first question were as follows:

The findings indicated that there was a significant statistical difference at the level of ($\alpha = 0.05$) between the means of performance of teachers on the post test according to group variable (experimental, control) for the favor of teachers in the experimental group with a mean of (2.17) against a mean of (1.72) for the control group.